

# **Das Mentoring-Programm als soziales Lernarrangement im wissenschaftlichen Qualifikationsprozess**

Ein Beitrag zur theoretischen Fundierung  
von Mentoring-Programmen

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades  
der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät  
der Universität Augsburg

vorgelegt von  
Anne-Marie Lödermann  
aus Garmisch-Partenkirchen

2013

Erstgutachterin: Prof. em. Dr. Hildegard Macha  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Werner Schneider

Tag der mündlichen Prüfung: 29. Mai 2013

„Mentoring is among the most exciting,  
but also most confusing, topics in pedagogy.  
The fascination comes from the fact that demonstrably  
it *can* be by far the most effective pedagogical measure.”  
(Grassinger et al. 2010, S. 27)

## Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung: Mentoring-Programme – Vielfältige Praxis ohne Theorie.....</b>	<b>6</b>
<b>1 Merkmale des wissenschaftlichen Qualifikationsprozesses .....</b>	<b>15</b>
1.1 Wissenschaftler/innen – Berufsbild und Beschäftigungssituation .....	15
1.1.1 Das Berufsbild von Wissenschaftler/innen an Universitäten.....	16
1.1.2 Rekrutierung und Beschäftigung von Nachwuchswissenschaftler/inne/n.....	24
<b>1.2 Phasen und Dimensionen des wissenschaftlichen Qualifikationsprozesses .....</b>	<b>27</b>
1.2.1 Stationen der wissenschaftlichen Laufbahn.....	27
1.2.2 Dimensionen des wissenschaftlichen Qualifikationsprozesses.....	33
1.2.3 Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.....	36
<b>1.3 Faktoren für beruflichen Erfolg in der Wissenschaft .....</b>	<b>39</b>
1.3.1 Leistungsbezogene Faktoren .....	39
1.3.2 Netzwerke und Förderbeziehungen.....	41
1.3.3 Personale Voraussetzungen und weitere Einflussfaktoren .....	45
<b>1.4 Zusammenfassung .....</b>	<b>49</b>
<b>2 Mentoring-Programme an Universitäten – Forschungsstand und Praxis .....</b>	<b>50</b>
<b>2.1 Das Mentoring-Konzept .....</b>	<b>51</b>
2.1.1 Begriff und Funktionen von Mentoring .....	51
2.1.2 Formales One-to-one-Mentoring.....	53
2.1.3 Formales Peer- und Gruppen-Mentoring .....	54
<b>2.2 Mentoring-Programme als Instrument der Nachwuchsförderung.....</b>	<b>61</b>
2.2.1 Der Programmbegriff.....	62
2.2.2 Professionalität und Qualität der Programmorganisation.....	65
2.2.3 Prozessebenen in Mentoring-Programmen .....	68
<b>2.3 Effekte von Mentoring im Kontext wissenschaftlicher Nachwuchsförderung .....</b>	<b>74</b>
2.3.1 Personale und interaktionale Effekte von Peer- und Gruppen-Mentoring .....	75
2.3.2 Organisationale Effekte .....	78
2.3.3 Kosten-Nutzen-Überlegungen .....	79
<b>2.4 Zusammenfassung .....</b>	<b>79</b>

<b>3</b>	<b>Theoretische Bezugspunkte der Analyse.....</b>	<b>81</b>
<b>3.1</b>	<b>Systemische Sicht auf Lern- und Entwicklungsprozesse .....</b>	<b>81</b>
3.1.1	Die personale Systemtheorie .....	82
3.1.2	Das Aktiotop-Modell.....	85
<b>3.2</b>	<b>Soziale Netzwerke als Entwicklungsumwelt.....</b>	<b>88</b>
<b>3.3</b>	<b>Das Lernarrangement als ermöglichungsdidaktische Methode .....</b>	<b>91</b>
3.3.1	Selbstgesteuertes Lernen in Lernarrangements.....	92
3.3.2	Ermöglichungsdidaktische Prinzipien .....	96
<b>3.4</b>	<b>Aktionale Entwicklungstheorie – Entwicklung durch Ziele .....</b>	<b>98</b>
<b>3.5</b>	<b>Entwurf eines theoretischen Modells .....</b>	<b>99</b>
<b>4</b>	<b>Design und Methodik der qualitativen Studie .....</b>	<b>103</b>
<b>4.1</b>	<b>Erkenntnisinteresse der Untersuchung und Forschungsfragen.....</b>	<b>103</b>
<b>4.2</b>	<b>Methodologische Vorüberlegungen und Gütekriterien .....</b>	<b>104</b>
<b>4.3</b>	<b>Methoden und Instrumente der Erhebung.....</b>	<b>106</b>
<b>4.4</b>	<b>Datenerhebung und Beschreibung der Stichprobe .....</b>	<b>109</b>
4.4.1	Datenerhebung .....	109
4.4.2	Beschreibung der Studienteilnehmerinnen .....	110
<b>4.5</b>	<b>Datenaufbereitung und Auswertung des Datenmaterials.....</b>	<b>116</b>
<b>5</b>	<b>Ergebnisdarstellung .....</b>	<b>121</b>
<b>5.1</b>	<b>Subjektive Erwartungen, Ziele und Theorien der Teilnehmerinnen .....</b>	<b>122</b>
<b>5.2</b>	<b>Kontakte und mentorale Beziehungen im Programmkontext .....</b>	<b>133</b>
<b>5.3</b>	<b>Einfluss weiterer Beziehungen im beruflichen und privaten Kontext .....</b>	<b>143</b>
<b>5.4</b>	<b>Konzept und didaktische Bausteine des Mentoring-Programms .....</b>	<b>149</b>
<b>5.5</b>	<b>Selbstreferentielle Evaluation und Empfehlungen der Teilnehmerinnen.....</b>	<b>167</b>
<b>5.6</b>	<b>Einzelfallbeschreibung und -analyse .....</b>	<b>172</b>
5.6.1	Fallbeschreibung 1: „Mentoring außerhalb des formalen Programms“ .....	174
5.6.2	Fallbeschreibung 2: „Selbstgesteuertes Lernen durch Peer-Mentoring und Coaching“ .....	179

5.6.3	Fallbeschreibung 3: „Feldwissen, neue Kontakte und der Wunsch nach Ankommen“ .....	184
5.6.4	Fallbeschreibung 4: „Durch Rollenvorbilder und proaktiven Netzwerkaufbau zur Professur“ .....	190
<b>6</b>	<b>Ergebnisdiskussion und Ausblick .....</b>	<b>196</b>
<b>6.1</b>	<b>Mentoring-Programme als soziale Lernarrangements .....</b>	<b>196</b>
<b>6.2</b>	<b>Weiterentwicklung der Definition „Mentoring-Programm“ .....</b>	<b>214</b>
<b>6.3</b>	<b>Ausblick und Kommentar .....</b>	<b>217</b>
	Literaturverzeichnis.....	223
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	237
	Abkürzungsverzeichnis .....	238
	Anhang 1 – Suche nach Interviewpartnerinnen .....	239
	Anhang 2 – Kurzfragebogen für Studienteilnehmerinnen.....	240
	Anhang 3 – Interviewleitfaden und theoretischer Hintergrund.....	241
	Anhang 4 – Fragebogen für Koordinatorinnen.....	243
	Eidesstattliche Erklärung .....	245

## Einleitung

### Mentoring-Programme – Vielfältige Praxis ohne Theorie

In dieser Arbeit stehen die Durchführung und die Inanspruchnahme von Mentoring-Programmen für weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchs im Zentrum der Betrachtung. Derartige Programme werden seit Mitte der 90er Jahre an Universitäten in Deutschland durchgeführt, wobei die Praxis an amerikanischen Universitäten als Vorbild dient (Kram/Ragins 2007; Zellers et al. 2008). Als übergeordnete Ziele werden Chancengerechtigkeit und gleichberechtigte Teilhabe durch Karriereförderung, Potentialentwicklung und Netzwerkaufbau von begabten Nachwuchswissenschaftlerinnen formuliert. Mentoring-Programme sind ein Instrument der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung an Universitäten, die einen wesentlichen Beitrag zur Teilung feldspezifischen Wissens und zur beruflichen Orientierung sowie Planung im wissenschaftlichen Feld leisten (Löther 2003). Die gleichstellungspolitische Fördermaßnahme setzt an der Unterrepräsentanz von Frauen im Wissenschaftsfeld und der Tatsache an, dass Frauen im Vergleich zu Männern weniger stark in informelle Netzwerke eingebunden sind, die Einfluss auf karriererelevante Entwicklungen und Entscheidungen haben können (Hemmati-Weber 1996). Mentoring-Programme formalisieren berufsbezogene, mentorale Beziehungen und zielen dabei auf die Vernetzung von „Gleichgesinnten“ und Fachkolleg/inn/en (*peers*) sowie das Lernen von erfahrenen und vorbildhaften Mentor/inn/en.

Die Mentoring-Praxis stellt sich hinsichtlich der Programmkonzeptionen als äußerst vielfältig dar: je nach Zielgruppe, Förderschwerpunkt und Ressourcen finden sich unterschiedliche Mentoring-Formen und didaktische Rahmungen. Wie Schell-Kiehl (2008) treffend feststellt, werden formelle Mentoring-Programme „nur sehr zögerlich untersucht“ (ebd., S. 46). Festzustellen ist insbesondere ein Mangel an theoretischen Analysen formaler Mentoring-Programme (Gibb 1999) sowie an qualitativen Studien, die Lernprozesse und Strukturen formaler Mentoring-Programme explorieren (Schell-Kiehl 2008, S. 47).

Die hier vorliegende Arbeit betrachtet Mentoring-Programme aus einer pädagogischen Perspektive und versucht dabei eine theoretische Fundierung sowie eine theorie-

orientierte Analyse von Peer- und Gruppen-Mentoring-Programmen. Dabei stehen nicht etwa die Entwicklungseffekte, sondern die Beschreibung der individuellen Ausgestaltung und der kontextuellen Bedingungen der Programmteilnahme im Mittelpunkt. Durch eine empirische Untersuchung der Teilnahmeaktivität unter Berücksichtigung des berufsbezogenen sozialen Kontextes der Mentees wird es möglich, die Wirkweise von Mentoring-Programmen besser zu verstehen. Die theoretische Rahmung kann in der Konzeption und Durchführung von Mentoring-Programmen Handlungssicherheit geben.

Im Rahmen der empirischen Studie soll geklärt werden, inwieweit (1) individuelle Faktoren, wie berufliche Ziele oder auch subjektive Theorien über die Bedingungen einer Wissenschaftskarriere, sowie (2) Merkmale des didaktischen Settings und des Programmkonzeptes, aber auch (3) die Einbindung in andere soziale Kontexte Einfluss auf die Teilnahmeaktivität, i.S. des Aufbaus mentoraler Beziehungen und der Inanspruchnahme von Lern- und Informationsangeboten innerhalb von Mentoring-Programmen, haben.

Die Fragestellung dieser Qualifikationsarbeit ist vor dem Hintergrund meiner beruflichen Tätigkeit als Koordinatorin des Mentoring-Programms *UniMento* an der Universität Augsburg (2008-2012) entstanden: Hier habe ich mehrere Jahrgänge von Nachwuchswissenschaftlerinnen von der Teilnehmergeauswahl bis hin zum Programmabschluss begleitet. Die große Bandbreite der Ausgestaltung der Programmteilnahme sowie damit einhergehend die unterschiedlich wahrgenommene und rückgemeldete Effektivität dieses Angebots zur wissenschaftlichen Karriereentwicklung und Netzwerkwerkbildung sind Ausgangspunkt der Überlegungen und des Erkenntnisinteresses an Interaktion und Aktivität von Mentees in universitären Mentoring-Programmen.

Während meines Studiums und einer Weiterbildung zur Systemischen Beraterin beschäftigte ich mich zudem intensiv mit der Relevanz systemischen Denkens und Handelns in der Erwachsenenpädagogik und v.a. der Beratung. Durch die theoretische Auseinandersetzung erkannte ich, dass diese Betrachtungsweise einen äußerst hilfreichen Rahmen zur Analyse, zur didaktischen Konzeption von Mentoring-Programmen und zur Teilnehmerbetreuung und -beratung besitzt. Auch andere Autoren (u.a.



Michel-Alder 2007; Buddeberg-Fischer et al. 2004) beziehen sich in ihren Beiträgen zur Funktionsweise und Gestaltung von Mentoring-Programmen auf systemische Prinzipien, jedoch ohne diese zu begründen oder in einen pädagogisch-didaktischen Gesamtzusammenhang zu stellen. Lediglich Ziegler (2008) und Grassinger et al. (2010) stellen theoretische Überlegungen an und empfehlen ausdrücklich eine systemische Fundierung der Mentoring-Praxis. Das von ihnen entwickelte Aktiotop-Modell bildet gemeinsam mit den Annahmen der Ermöglichungsdidaktik den Kern des in dieser Arbeit entwickelten theoretischen Modells zur Erklärung von Teilnahme- und Lernaktivität in sozialen Lernarrangements.

### **Qualitativ-empirische Untersuchung der Teilnahmeaktivität**

Das Design der empirischen Untersuchung ist gekennzeichnet durch einen qualitativ, deskriptiv orientierten Forschungsansatz. Durch leitfadengestützte Interviews soll rekonstruiert und erklärt werden, wie die befragten Mentees das Mentoring-Programm mit seinen einzelnen Bestandteilen wahrnehmen und als Reflexions-, Handlungs- und Entwicklungsraum im Rahmen der wissenschaftlichen Qualifizierung „nutzen“. Dabei wird angenommen, dass individuelle Ziele, aber auch von außen gestellte Erwartungen sowie sonstige soziale Beziehungen die Teilnahmeaktivität wesentlich beeinflussen. Entsprechend einer qualitativen Herangehensweise wird ein Schwerpunkt auf die Rekonstruktion des „Wie“ der sozialen Praxis (Prozesse, Strukturen) gelegt, wobei auch das „Was“ (Themen, Lerninhalte, Entwicklungsdimensionen) und das „Warum“ (Ursachen, Bedingungen) betrachtet werden (Lamnek 2005).

Spezifisch für die hier vorliegende Arbeit ist die pädagogische Betrachtung von Mentoring-Programmen als didaktisch strukturiertes und soziales Lernarrangement, das den Teilnehmerinnen Lernimpulse und Angebote in Form von Informationen und Förderbeziehungen und aufgrund der Offenheit vielfältige Handlungsoptionen bietet.

Die Programmteilnahme wird außerdem durch eine systemische „Brille“ hindurch betrachtet und analysiert: Unter systemischer Perspektive sind der Systemzustand und Veränderungen, also auch Entwicklungen des Systems (einer Person), nie getrennt vom jeweiligen Kontext zu erklären. Ein besonderes Augenmerk wird daher auf die

Umwelt der Teilnehmerinnen gelegt: zum einen ist dies der didaktische Rahmen des Programms, der möglicherweise das Teilnahmeverhalten und auch die Ausgestaltung der mentoralen Beziehungen beeinflusst, zum anderen sind dies der berufliche und der private Kontext von Nachwuchswissenschaftlerinnen.

Die Studie befasst sich also mit drei (System-)Ebenen: (1) der Ebene des Individuums, (2) der Ebene des Mentoring-Programms (wobei exemplarisch drei Mentoring-Programme verglichen werden) und (3) der Ebene des Systems der Befragten, d.h. weitere bedeutsame berufliche und private Kontextbedingungen.

Der empirischen Analyse wird ein holistisches Modell zugrunde gelegt, das akteur- und netzwerktheoretische Ansätze miteinander verbindet: Auf der Ebene des Individuums werden der lerntheoretische Ansatz des selbstgesteuerten Lernens (Knowles 1975; Siebert 2006a, b; Arnold/Gómez Tutor 2007) sowie zielpsychologische und aktionale Konzepte der (beruflichen) Entwicklung (Wiese 2004; Gollwitzer/Oettingen 2002) herangezogen. Um die Einbindung in soziale Zusammenhänge zu analysieren, beziehe ich mich auf netzwerktheoretische Ansätze (Granovetter 1973; Burt 1992), die personale Systemtheorie (König/Volmer 2008) sowie das systemisch-handlungsorientierte Aktiotop-Modell von Ziegler (2008, 2009), welches das Zusammenspiel von Person und Kontext in längerfristig angelegten Entwicklungs- und Förderprozessen erklärt.

Durch die Befragung der Teilnehmerinnen werden außerdem die heterogenen Bedingungen (z.B. Beschäftigungs- und Betreuungssituation der Wissenschaftlerinnen), die multiplen und synchron wirksamen Kontexte (berufliche und private Bezugspersonen und Einflussgrößen) sowie individuelle Merkmale (wie z.B. Motivation, subjektive Theorien über Erfolgsfaktoren der wissenschaftlichen Karriere, Erwartungen der Fachcommunity, Erfahrungen als Frau an der Universität) in der Phase der wissenschaftlichen Qualifizierung sichtbar gemacht. Die Heterogenität innerhalb der Zielgruppe Nachwuchswissenschaftlerinnen wird besonders im Vergleich der Einzelfalldarstellungen deutlich und zeigt, dass individuelle Förderung und (Lern-)Beratung im Rahmen kollektiver Förderprogramme unbedingt zu integrieren ist. Individualisierung wird als

zentrales Merkmal definiert, ohne das der Anspruch, den Mentoring in sich trägt, nicht realisiert wird (Ziegler 2008; Hofmann-Lun et al. 2000).

Was die Arbeit nicht leistet, ist ein systematischer Vergleich von Mentoring-Programmen für wissenschaftlichen Nachwuchs. Außerdem handelt es sich nicht um eine klassische Programmevaluation, wobei ein evaluativer Charakter der Arbeit nicht abzusprechen ist.

### **Wissenschaftliche Relevanz der Forschungsarbeit**

Diese Untersuchung knüpft an Forschungsarbeiten aus unterschiedlichen Feldern an: Die Arbeit kann als empirische Überprüfung und Erweiterung der theoretischen Überlegungen von Ziegler (2008, 2009a/b) verstanden werden. Dieser hat den ursprünglich in der Begabtenforschung entwickelten Aktiotop-Ansatz auf Tandem-Mentoring übertragen und Mentoring-Beziehungen erstmals unter systemtheoretischen Gesichtspunkten durchdacht. Anschlussfähig ist sie außerdem an die Überlegungen zur Netzwerkkonzeption des Mentoring (Higgins/Kram 2001; Dobrow et al. 2012; Blickle et al. 2003, 2008), die sich auf die Bedeutung unterstützender Netzwerke für die Laufbahnenentwicklung bezieht. De Janasz/Sullivan (2004) deklarieren, dass mit der Netzwerkkonzeption des Mentoring ein „shift in our thinking about the process of mentoring“ (ebd., S. 264) passiert sei: Neue Untersuchungen belegen, dass im Vergleich zu einer exklusiven Förderbeziehung mit einem/einer Mentor/in der Aufbau eines Netzwerks von erfahrenen Mentor/inn/en und unterstützenden Personen auf gleicher Ebene (*peers*) der zielführendere Ansatz für angehende Nachwuchskräfte im Hinblick auf beruflichen Erfolg sei (vgl. Higgins/Kram 2001, 2008). Blickle et al. (2003) stellten fest, dass Networking und die (pro)aktive Beziehungsgestaltung von Nachwuchskräften bislang kaum in der Mentoring-Forschung berücksichtigt wurden. Auch an diese Perspektive schließt die hier vorliegende Arbeit an, indem sie die Aktivität der Mentees hinsichtlich des Kontakts und der Vernetzung mit Peers und weiteren Personen im Programm untersucht. Die vorliegende Arbeit nimmt insofern auch auf ein von Blickle et al. (2003, S. 127) formuliertes Forschungsdesiderat Bezug, und zwar die Eruierung

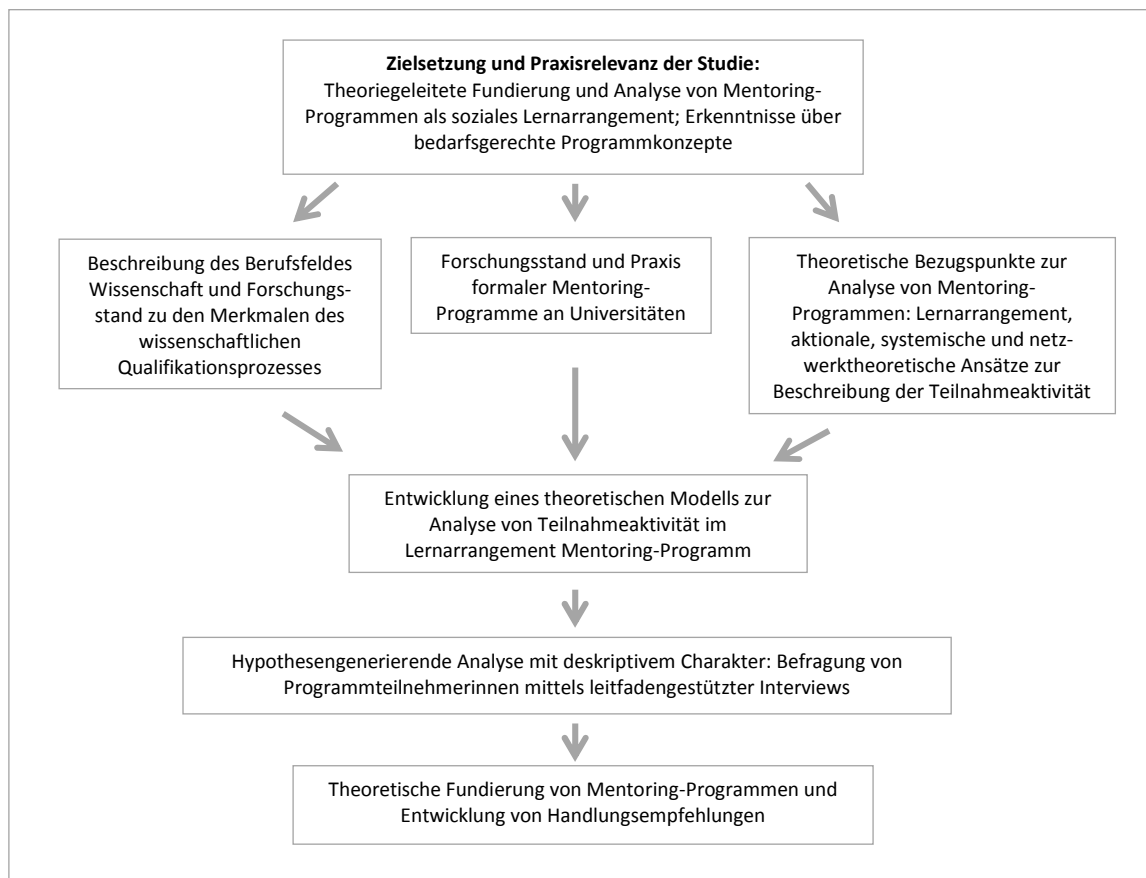
förderlicher Bedingungen für den Aufbau von Mentoring-Netzwerken. Zuletzt wird auch ein Desiderat der Netzwerkforscher Rehl und Gruber (2007) aufgegriffen, die dazu anregen, der Frage nachzugehen, wie soziale Ressourcen von Individuen für Lern- und Entwicklungsprozesse genutzt werden können.

Ein Schwerpunkt der Arbeit ist ausdrücklich die theoretische Fundierung der Programmpraxis: Das ermöglichungsdidaktische Konzept des Lernarrangements (Siebert 2006a, b; Giesecke 2007) dient dabei der theorieorientierten Analyse von Mentoring-Programmen. Es wird aufgeklärt, inwieweit sich Merkmale des Lernarrangements und ermöglichungsdidaktische Prinzipien (Schüßler 2003, 2010; Arnold/Gómez Tutor 2007) in Mentoring-Programmen wiederfinden und realisieren lassen. Aus pädagogischer Sicht ist dabei im Blick zu behalten, dass anregende, entwicklungsadäquate Lernumwelten von professionellen Dritten geschaffen werden müssen. Auch dieser Aspekt bleibt in der Mentoring-Programm-Forschung häufig außer Acht.

Unter Bezugnahme auf das Konzept des selbstgesteuerten Lernens werden die professionellen Dritten, also Programm-Koordinator/inn/en in dieser Arbeit als Lernbegleiter und -berater definiert (vgl. Siebert 2005). Durch den Anschluss an aktuelle Diskurse (z.B. Ermöglichungsdidaktik, selbstgesteuertes und soziales Lernen, Bedeutung von Struktur in Lernarrangements) gelingt außerdem eine Verortung von Mentoring-Programmen in der pädagogischen Praxis- und Weiterbildungsforschung.

### **Untersuchungsdesign**

Das hier abgebildete Untersuchungsdesign veranschaulicht die Vorgehensweise und die einzelnen Arbeitsschritte der Dissertation und zeigt die Verknüpfung von erkenntnistheoretischem und handlungsorientiertem Vorgehen (vgl. Töpfer 2010):



**Abbildung 1: Untersuchungsdesign der Dissertation (eigene Graphik)**

### Aufbau der Dissertation

Die vorliegende Arbeit ist so aufgebaut, dass zunächst das Berufsfeld Wissenschaft mitsamt seinen spezifischen Beschäftigungs-, Qualifikations- und Karrierebedingungen dargestellt wird. Schließlich werden Mentoring und Mentoring-Programme als gleichstellungsorientiertes Förderinstrument, das langfristig angelegte Entwicklungsprozesse unterstützt und die berufsbezogene Netzworkebildung realisiert, vorgestellt.

Auf der Basis einer Integration theoretischer Ansätze, die die Ebene des Systems, der Interaktion und der individuellen Aktivität umfassen, wird eine empirische Studie durchgeführt, die Erkenntnisse über das kontext- und zielabhängige Teilnahmeverhalten von Mentees in Mentoring-Programmen für wissenschaftlichen Nachwuchs liefert, und zugleich eine konfirmative Funktion in Hinblick auf die Relevanz des theoretischen Modells für die Programmpraxis erfüllt.

Die einzelnen Kapitel behandeln folgende Aspekte:

In **Kapitel 1: Merkmale des wissenschaftlichen Qualifikationsprozesses** werden die charakteristischen Phasen des wissenschaftlichen Qualifikationsprozesses sowie die spezifischen Bedingungen des Wissenschaftssystems dargestellt und erläutert. Erkenntnisse über Arbeitsbedingungen sowie die Rekrutierungs- und Förderpraktiken an Universitäten, über den Verlauf und die Dimensionen des wissenschaftlichen Qualifikationsprozesses sowie empirisch belegte Faktoren des beruflichen Erfolgs in der Wissenschaft werden zusammengetragen.

In **Kapitel 2: Mentoring-Programme an Universitäten** gehe ich dann auf das gleichstellungsorientierte Förderinstrument Mentoring ein, das an Universitäten eingeführt wurde, um die bestehende Benachteiligungen von Frauen entgegen zu wirken und diese gezielt beim Aufbau förderlicher beruflicher Beziehungen unterstützt.

Nach der Erläuterung der „neueren“ Mentoring-Formen, die die Vernetzung auf Peer-Ebene intendieren, nämlich Peer- und Gruppen-Mentoring, werden die verschiedenen Prozessdimensionen in Mentoring-Programmen, die didaktischen Bestandteile sowie Unterschiede in der konzeptionellen Ausrichtung der Programme zur Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen aufgezeigt. Ergänzt wird eine Zusammenstellung der Entwicklungseffekte von Peer-und Gruppen-Mentoring, wobei die mehrdimensionalen Wirkungen der Fördermaßnahme deutlich werden. Aus dem Forschungsstand und der eigenen Erfahrung in der Programmorganisation ergibt sich der Bedarf, die personalen und die Rahmenbedingungen zu eruieren, die Einfluss auf die (proaktive) Entwicklung von Teilnehmerinnen in formalen Mentoring-Programmen haben.

Um diese Frage zu klären, werden in **Kapitel 3: Theoretische Bezugspunkte der Analyse** ausgewählte theoretischen Bezugskonzepte erläutert, die der empirischen Analyse der Teilnahmeaktivität von Mentees in formalen Mentoring-Programmen zu Grunde gelegt werden. Erläutert werden das ermöglichungsdidaktische Konzept des Lernarrangements, systemische Ansätze zur Beschreibung von Entwicklungsprozessen sowie aktionale und netzwerktheoretische Ansätze. Auf dieser Basis wird ein theoretisches Modell der Teilnahmeaktivität im sozialen Lernarrangement „Mentoring-

Programm“ entwickelt, das Ausgangspunkt und Bezugsrahmen für die deskriptiv orientierte, hypothesengenerierende Untersuchung ist.

In **Kapitel 4: Design und Methodik der qualitativen Studie** werden schließlich die Forschungsfrage, die angewandte Methodik sowie die Vorgehensweise der Untersuchung erläutert. Zur Klärung der Fragestellung wurden leitfadengestützten Interviews mit zwölf Teilnehmerinnen dreier universitärer Mentoring-Programme durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. In Orientierung an die Netzwerkkonzeption des Mentoring werden zur Analyse und Interpretation der erhobenen Daten Fallbeschreibungen und netzwerkanalytischen Graphiken erstellt, die das Zusammenwirken der drei Ebenen (Individuum, Interaktion und Aktivität im Programmkontext und das weitere soziale Umfeld) deutlich machen.

In **Kapitel 5: Ergebnisdarstellung** folgt zunächst die Deskription der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews. Dabei findet eine Betrachtung der Aussagen u.a. unter Bezugnahme auf die unterschiedlichen Programmkonzepte statt. Hypothesen über ersichtliche Zusammenhänge werden formuliert, Teilnahmeaktivitäten werden rekonstruiert und Bedingungsfaktoren der Nutzung sozialer Ressourcen und Lernangebote herausgearbeitet. Anhand von vier Fallbeschreibungen werden die individuellen, interaktionalen und kontextuellen Bedingungen der selbstgesteuerten Teilnahmeaktivität und Entwicklung von Nachwuchswissenschaftlerinnen verdeutlicht.

Abschließend werden in **Kapitel 6: Ergebnisdiskussion und Ausblick** die Ergebnisse und Erkenntnisse der Arbeit unter Rückbezug auf die Fragestellung und das theoretische Modell zusammengetragen und diskutiert. Handlungsleitende Prinzipien und Empfehlungen zur Konzeption und Organisation sowie eine Definition von Mentoring-Programmen als soziale Lernarrangements werden aufgeführt. Die Arbeit endet mit Kommentaren, die ungeklärte Fragen aufgreifen und einen anwendungsbezogenen Ausblick eröffnen.

## **1 Merkmale des wissenschaftlichen Qualifikationsprozesses**

In keinem anderen Berufsfeld dauert die Phase der beruflichen Qualifizierung so lange wie in der Wissenschaft: durchschnittlich 20 Jahre liegen zwischen Studienbeginn und dem Erreichen einer Professur (Janson et al. 2006). Nach Abschluss des Studiums beginnt eine Phase der weitgehend selbständigen Weiterqualifizierung in Forschung und Lehre und der wissenschaftlichen Profilbildung, die bis in das vierte Lebensjahrzehnt andauert und mit ungewissen Erfolgsaussichten verbunden ist. In diesem Kapitel werden das Berufsbild und die Beschäftigungssituation von Wissenschaftler/inne/n an Universitäten sowie die Charakteristika der wissenschaftlichen Qualifizierung erläutert.

### **1.1 Wissenschaft als Beruf – Berufsbild und Beschäftigungssituation**

Wissenschaftler/innen sind seit geraumer Zeit Objekte der sozialwissenschaftlichen Forschung – angefangen bei der soziologischen Abhandlung von Max Weber (1919) über diverse empirische Studien in den 90er und 2000er-Jahren (z.B. Enders 1996; Zimmer/Krimmer 2004; Grossmann et al. 2002) bis hin zu politisch initiierten (Monitoring-)Berichten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wie dem Bericht über den wissenschaftlichen Nachwuchs (BuWin) und die BMBF-Studie über den Wandel des Hochschullehrerberufs (BMBF 2008, 2011). Nicht zuletzt hat sich mit der Hochschulforschung ein multidisziplinäres Forschungsfeld mit den dazugehörigen Institutionen (z.B. Hochschulinformationssystem (HIS), Institut für Hochschulforschung und Hochschulplanung München (IHF), Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ), Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF), Center for Excellence Women in Science (CEWS), Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER)) herausgebildet, das sich nun immer detaillierter und umfassender mit der Gruppe des wissenschaftlichen Nachwuchses beschäftigt, regelmäßig Daten erhebt und veröffentlicht sowie Entwicklungen dokumentiert. Im Folgenden werden einige für diese Arbeit relevante Fakten über das Berufsbild „Wissenschaftler/in“ und deren Beschäftigungssituation an Universitäten zusammengetragen und ein Blick auf die Rekrutierungspraxis an Universitäten geworfen.



### 1.1.1 Das Berufsbild von Wissenschaftler/innen an Universitäten

Wissenschaftler/innen sind Personen, „deren Handeln auf die Produktion und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse gerichtet ist“ (Lothar 2010, S. 206), wobei die Forschungstätigkeit und die Lehre noch durch die akademische Selbstverwaltung ergänzt werden. Betrachtet man den Aufgabenbereich von Professor/inn/en, die mitunter Führungspositionen im Wissenschaftsbetrieb innehaben, so wird deutlich, dass neben der Produktion und Vermittlung von Wissen noch zahlreiche weitere Aufgaben den Alltag bestimmen. Klinkhammer (2006, S. 36) schlüsselt den Tätigkeits- und Aufgabenbereich von Professor/inn/en wie folgt auf:

<b>Lehre (Umsetzung von Studienreformen, Lehrtätigkeit, Prüfen, Beratung und Betreuung von Studierenden)</b>
<b>Forschung (Publikationen, Projektleitung, Drittmittelakquise, Herausgeberschaft)</b>
<b>Personalführung und akademische Nachwuchsförderung</b>
<b>Akademische Selbstverwaltung, Gremienarbeit, hochschulpolitisches Engagement</b>
<b>Präsenz in der Community (Vorträge, Kongress- und Tagungsbesuche) und Öffentlichkeitsarbeit</b>
<b>Gutachtertätigkeit</b>

**Abbildung 2: Tätigkeits- und Aufgabenbereich von Professor/inn/en (nach Klinkhammer 2006)**

Will man das Berufsbild „Wissenschaftler/in“ beschreiben, wird aus der Literatur deutlich, dass Wissenschaft im Allgemeinen nicht als Beruf zur Ausübung einer Erwerbstätigkeit wahrgenommen wird, sondern vielmehr einer „Berufung“ (Meyerhofer 2005, S. 131) entspricht. Der Philosoph Jürgen Mittelstraß (1982) und später auch die kritische Feministin Beate Kraus (2008) deskribieren „Wissenschaft als Lebensform“, die dadurch charakterisiert sei, „dass wissenschaftliche Arbeit das ganze Leben des Wissenschaftlers prägt“ (ebd., S. 195).

Merkmale der wissenschaftlichen Lebensform sind eine „hohe inhaltliche Identifikation und persönliche Einsatzbereitschaft nebst einer üppigen Zeitinvestition ... aber auch Mobilität, Flexibilität und fließende Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit“ (Metz-Göckel et al. 2009, S. 116). Engler (2000) fand durch ihre Befragung heraus, dass sowohl männliche wie auch weibliche Wissenschaftler diese Ansicht – die sie als *illusio*, also den „Glauben an das wissenschaftliche Feld“ (ebd., S. 181) – teilen. In diesem Zusammenhang behauptet sich der „Mythos von der richtigen Wissenschaft“ nach wie vor: Neben formalen Anforderungen, wie Qualifikationsarbeiten, Forschung u.a., erzeugen informelle Anforderungen (hohe Leistung, hohes zeitliches Engagement, Präsenzkultur, Entgrenzung von Berufs- und Privatsphäre, Wissenschaft als Berufung) diesen Mythos (vgl. u.a. Buchinger 2006).

Die Tätigkeit von Professor/inn/en ist beschreibbar als „Bewältigung einer im Grunde kontinuierlich erweiterbaren und damit theoretisch unabschließbaren Reihe von einzelnen Anforderungen und Aufgaben in den Bereichen Forschung, Lehre und akademischer Selbstverwaltung“ (Hubrath 2006, S. 46). Dabei weist das Arbeitsfeld Wissenschaft weitere Besonderheiten auf: nach Klecha/Reimer (2008) ist die wissenschaftliche Tätigkeit gekennzeichnet durch die Freiheit im Arbeitsprozess und es handelt sich um eine gleichermaßen anspruchsvolle wie auch abwechslungsreiche Tätigkeit mit hoher gesellschaftlicher Reputation (auf der Berufsprestige-Skala des Instituts für Demoskopie Allensbach 2011 belegt der/die Professor/in den fünften Rang) sowie Flexibilität in der Ausgestaltung der Arbeitsbedingungen.

Die Ergebnisoffenheit von Wissenschaft macht Autonomie und Selbständigkeit erforderlich (Gülken 2010), und gerade diese Arbeitsbedingungen motivieren und schätzen wissenschaftlich Beschäftigte (Vogel/Hinz 2004). Die Flexibilität und Freiheit gewährt dabei auch Vorteile, wenn es um die Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben geht (Macha et al. 2000, Macha 2005). Nicht zuletzt ist mit der wissenschaftlichen Tätigkeit das Privileg verbunden, „fortwährende Lernprozesse und intellektuelle Anregungen“ (Metz-Göckel et al. 2009, S. 116) zu durchlaufen und zu erhalten.

Die Universität und damit verbunden auch der Hochschullehrer-Beruf befindet sich allerdings im Wandel (BMBF 2011; Kreckel 2008): gerade im Zuge der Übernahme ökonomischer Denklogiken wird die Verdrängung wesentlicher Prinzipien des wissenschaftlichen Arbeitens, wie Autonomie und Freiheit der Forschung, beobachtet. Hierzu stellt Lothar (2010) fest, dass der „homo academicus“ (nach der Bezeichnung von Pierre Bourdieu) aufgrund der Entwicklungen der letzten Jahre heute „besser als *Homo academicus oeconomicus*“ (ebd., S. 215, Hervorh. im Original), als Unternehmer/in und Wissenschaftsmanager/in zu bezeichnen wäre (vgl. auch Döhling-Wölm 2011). Zugleich ist das Bild des Forschers im stillen Kämmerlein größtenteils überholt, da neue Arbeits- und Organisationskulturen entstehen, in denen sich Teamorientierung, Innovation und Interdisziplinarität realisieren (Jaksztat et al. 2010).

Die Karrierebedingungen für Wissenschaftler/innen an Universitäten sind gekennzeichnet durch Leistungsdruck und Konkurrenz um Stellen, Mobilitätswang, kontinuierliche Bewertung und Prüfung, die starke Selektion und die hohe Bedeutung von Netzwerken und Seilschaften bei der Stellen- und Mittelvergabe (Kreckel 2008; Macha et al. 2000). Nach Aussage des HIS-Forschers Jongmanns (zit. nach Wiarda 2011) seien der Idealismus und die hohe Einsatzbereitschaft der jungen Wissenschaftler/innen ausschlaggebend dafür, dass dieses System funktioniere. Nachwuchswissenschaftler/innen müssen daher „enorm leidensfähig“ (Wiarda 2011) sein, um den langjährigen, schwer planbaren und risikobehafteten Qualifikationsprozess erfolgreich zu durchlaufen (Jaksztat et al. 2010; Klecha/Reimer 2008). Aufgrund des hohen Anteils an befristeten Stellen (laut Jaksztat et al. (2010) sind 90% aller Stellen von Doktorand/inn/en und PostDocs befristet) gibt es immer wieder Phasen erhöhter Unsicherheit. Die Evaluation des Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG), die durch das HIS (2011) durchgeführt wurde, ergab, dass 84% aller wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen befristet beschäftigt sind, wobei die Hälfte der Verträge lediglich eine Laufzeit von unter einem Jahr aufweist. Nach dem WissZeitVG (§2) darf wissenschaftliches Personal ohne abgeschlossene Promotion maximal sechs Jahre befristet beschäftigt werden. Ist die Promotion abgeschlossen, dürfen erneut befristete Verträge über sechs (bzw. neun Jahre in der Medizin) ausgestellt werden. Nach Enders (2003) geht mit der

Befristung von Verträgen immer wieder die Gefahr des Ausscheidens, aber auch die Notwendigkeit der Entscheidung über Folgeoptionen einher. Er bezeichnet deshalb den Karriereverlauf von Wissenschaftlern als selbstgemachte „Flickwerkkarriere“ (ebd., S. 257). Grund dafür ist die Befristung der Stellen und damit einhergehend die diffuse „Angst vor Veränderungen, Arbeitslosigkeit und Abbruch der Berufslaufbahn“ (Klecha/Reimer 2008, S. 34).

Daneben prägen weitere Dimensionen die prekäre Situation an Universitäten: in Orientierung an einer Studie über prekäre Arbeit von Brinkmann et al. (2006), unterscheiden Klecha/Reimer (2008, S. 37) fünf Dimensionen der Prekarität in der Wissenschaft:

- *die reproduktiv-materielle Dimension* (u.a. Schwierigkeit der längerfristigen Lebensplanung, keine finanziellen Rücklagen oder Vermögensaufbau möglich)
- *die sozial-kommunikative Dimension* (u.a. Einzelkämpfer-Dasein, entgrenzte Arbeitszeiten, Abhängigkeit vom Doktorvater, homogenes Milieu)
- *die rechtlich-institutionelle/Partizipationsdimension* (u.a. fehlende gewerkschaftliche oder berufsständische Interessensvertretung, Kündigungsschutz)
- *die Status- und Anerkennungsdimension* (u.a. Schwierigkeit, die wissenschaftliche Tätigkeit nach außen hin zu vermitteln, Mittelbau ist auf dem unteren Rang in der universitären Hierarchie)
- *die arbeitsinhaltliche Dimension* (u.a. Überqualifizierung bzw. Spezialisierung in einem bestimmten Themenbereich, Vernachlässigung anderer Fähigkeiten, nicht abschalten können)

Den Umgang mit dieser vielschichtig-prekären Situation untersuchten die beiden Autoren im Rahmen einer qualitativen Studie. Dabei befragten sie Doktorand/inn/en und Assistent/inn/en aus den Fächern Germanistik, Politikwissenschaft und Wirtschaftswissenschaften und entwickelten eine Typologie mit fünf Typen von Wissenschaftlern: (1) *Der Prekaritätsmanager*: Dieser Typus ist sich bereits während des Studiums bewusst darüber, dass eine unsichere Beschäftigung nach Studienende folgen kann. Bereits eine befristete Stelle wird als „Absicherung im Vergleich zu dem, was er auf dem Arbeitsmarkt außerhalb der Universität erwartet“ (ebd., S. 55) gesehen. Wissenschaftliche Aktivität und Integration in die Wissenschaftsgemeinde findet zwar statt, jedoch

wird mit zunehmender Dauer des Verbleibs im Wissenschaftssystem die private und berufliche Perspektive nicht automatisch klarer. Eine außeruniversitäre Tätigkeit wird mit zunehmender Qualifizierung als immer unwahrscheinlicher angesehen. Die Prekaritätsmanager sind sich ihrer prekären Situation bewusst, sind aber häufig in festen Bindungen, u.a. in Beziehungen mit einem Partner in einer sicheren Festanstellung.

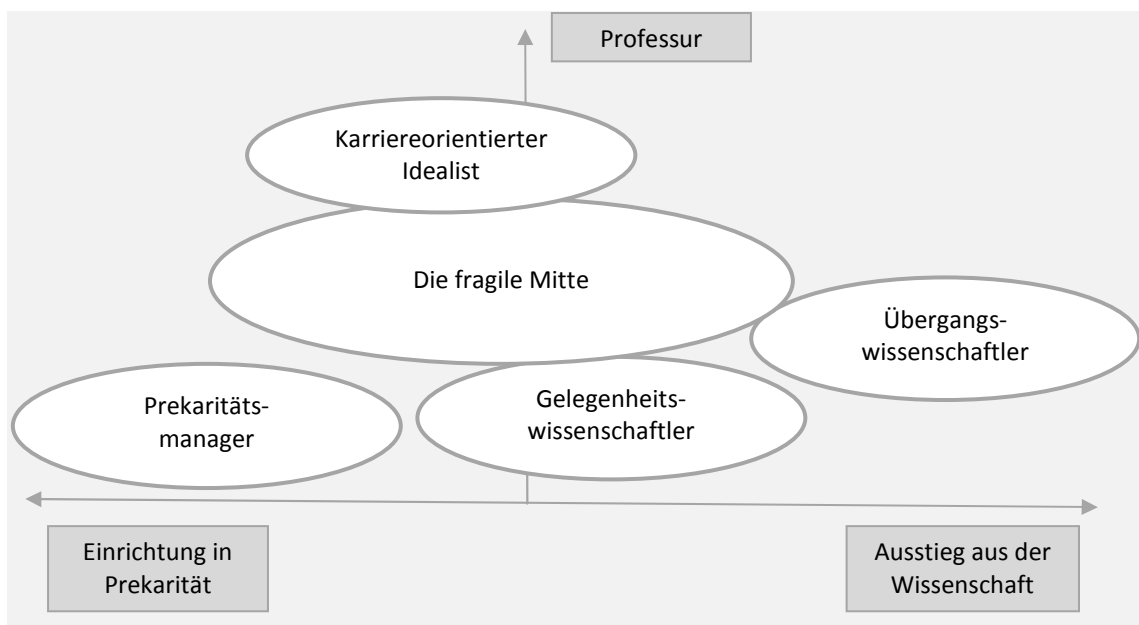
(2) *Der karriereorientierte Idealist*: Karriereorientierte Idealisten studieren und promovieren interessensgeleitet und sind bereits im Studium erfolgsorientiert. Nach einem überdurchschnittlich guten Abschluss schließt sich eine Promotion an. Sie gehen davon aus, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Universität beruflichen Erfolg haben zu können. Kooperation, Abhängigkeit von und Zusammenarbeit zu einem/einer wissenschaftlichen Mentor/in spielen eine herausgehobene Rolle bei der Entwicklung der wissenschaftlichen Karriere. Feste Bindungen oder gar Familiengründung werden soweit aufgeschoben, bis sichere Einkommensverhältnisse und Perspektiven bestehen.

(3) *Die fragile Mitte*: Personen, die diesem Typus zuzuordnen sind, weisen eine hohe Eigeninitiative und Karriereorientierung auf und setzen dabei besonders auf „eigenständige Forschung, eigene Qualifikation und eigenes Fortkommen“ (ebd., S. 61). Berufliche Alternativen außerhalb der Wissenschaft werden frühzeitig und fortwährend in den Blick genommen. Die wissenschaftliche Aktivität wird gezielt geplant, berufsbezogene Netzwerke aufgebaut; allerdings ist die Einbindung in der eigenen Universität nicht sonderlich stark. Ein Teil der fragilen Mitte wählt im Laufe der Zeit den Ausstieg aus dem Wissenschaftssystem; der andere Teil strebt nach einer mittelfristigen Perspektive an der Universität.

(4) *Der Gelegenheitswissenschaftler*: Personen dieses Typus sind bereits im Studium wenig fokussiert oder zielgerichtet und interessieren sich für ein breites Spektrum an Themen. Sie finanzieren ihre Promotion aus unterschiedlichen Quellen (z.B. Beschäftigung als Hilfskraft oder Stipendium), akzeptieren diese Unsicherheit jedoch, da es aus ihrer Sicht ein Privileg ist zu promovieren. Die wissenschaftliche Aktivität ist insgesamt eher gering, da eine Wissenschaftskarriere nicht stringent verfolgt wird. Gelegenheitswissenschaftler setzen sich nur wenig oder gar nicht mit ihrer Karriere- und Lebensplanung auseinander.

(5) *Der Übergangswissenschaftler*: Übergangswissenschaftler sehen in der Promotion die Möglichkeit, die Chancen auf dem außeruniversitären Arbeitsmarkt zu verbessern; eine wissenschaftliche Karriere wird jedoch nicht systematisch geplant. Studium und Promotion werden zügig abgeschlossen und die befristete Beschäftigung bspw. in Projekten kommt ihnen eher entgegen und wird nicht als prekär bewertet. Eine weitere Karriere in der Wissenschaft wird im Laufe der Promotion immer wieder in Erwägung gezogen; häufig wird jedoch stattdessen eine qualifizierte und gesicherte Beschäftigung außerhalb der Universität angenommen.

In folgender Graphik wird die Verortung der Typen auf dem Kontinuum „Einrichtung in Prekarität“ und „Ausstieg aus der Wissenschaft“ sowie „Verfolgen der akademischen Laufbahn zur Erreichung einer Professur“ nochmals veranschaulicht:



**Abbildung 3: Grundtypologien des Umgangs wissenschaftlichen Nachwuchses mit Prekarität (Klecha/Reimer 2008, S. 74)**

Die fünf Typen differieren wesentlich in der Art und Weise, welche der fünf Dimensionen die Befragten als prekär und damit belastend empfinden und wie sie sich mit der Situation und den Bedingungen im Wissenschaftssystem arrangieren. Einfluss auf den Umgang haben dabei u.a. die Motivation und Funktion, welche dem Hochschulstudium und der Promotion zugrunde lagen, aber auch die berufliche Orientierung auf die aka-

demische Laufbahn oder alternative Berufsfelder. Diese Typologie verdeutlicht damit in besonderer Weise, dass die Bedingungen und die Motivationslage von Nachwuchswissenschaftlerinnen erheblich differieren; diese Heterogenität der Ziele und damit auch der Bedarfe ist auch für die empirische Untersuchung der Teilnahmeaktivität von Nachwuchswissenschaftlerinnen in Mentoring-Programmen von besonderer Relevanz. Die Typologie macht zudem deutlich, dass die wissenschaftliche Tätigkeit ein besonderes Arbeitsfeld fernab von einer Normalbeschäftigung darstellt.

### **Zur Vereinbarkeit von Wissenschaft und Familienleben**

Besondere Herausforderungen ergeben sich für Nachwuchswissenschaftler/innen, wenn es um die Abstimmung von Karriere- und Familienplanung bzw. die Vereinbarkeit von beruflicher Tätigkeit und familiären Verpflichtungen geht. Metz-Göckel et al. (2009) beschreiben die Schwierigkeit, eine Tätigkeit in der Wissenschaft, den Anspruch auf Egalität in der Partnerschaft und ein zufriedenstellendes Familienleben miteinander in Einklang zu bringen:

„Zwingend und charakteristisch für die wissenschaftliche Arbeit und Karriere ist, dass sie den ganzen Menschen erfasst, entgrenzte Zeitstrukturen und eine eigenartige Verfügbarkeit zur Bedingung hat. Das war für den Junggesellen und ist für den modernen Single wie für diejenigen Wissenschaftler kein größeres Problem, die ein Leben mit einer traditionellen geschlechtlichen Arbeitsteilung führen. Wohl aber ist es ein riesiges Problem für Wissenschaftlerinnen, wenn sie Kinder haben (wollen), ebenso für moderne Paare, die in ihrer Partnerschaft eine paritätische Arbeitsteilung leben wollen.“ (Metz-Göckel et al. 2009, S. 24f.)

Es scheint schier unmöglich, die „frei fluktuierende Masse“ – wie Buchinger (2006, S. 26) Forschungsarbeit umschreibt – mit anderen Lebensbereichen zu vereinbaren, wobei „jegliche Hinweise auf die andere Seite des Lebens, z.B. auf Elternschaft, Gesundheit und Lebensglück“ (Metz-Göckel et al. 2009, S. 93) ausgegrenzt werden oder nur wenig Beachtung finden. Für Frauen und Männer ist dieser Absolutheitsanspruch häufig Grund entweder für einen Ausstieg aus dem System, für ein Hinauszögern der Familiengründung auf die Phase nach der Promotion oder nach Erreichen

der Professur oder gar den Verzicht auf Kinder (Zimmer et al. 2006; Metz-Göckel et al. 2009).

Deutsche Universitäten bemühen sich seit gut zwei Jahrzehnten darum, familienfreundliche Bedingungen zu schaffen und Maßnahmen zur Gleichstellung von Frauen und Männern anzubieten: so werden im Rahmen von umfassenden Gleichstellungs- und Diversity-Programmen Maßnahmen zur Sensibilisierung, Förderung und zum kulturellen Wandel organisiert und implementiert, um einerseits an den Universitäten ein Bewusstsein für die bestehenden ungleichen Verhältnisse zu schaffen und andererseits Wege zu eröffnen, um Frauen und Männern gleichberechtigte Chancen zur Partizipation und Mitgestaltung des Wissenschaftssystems zu geben (vgl. Voß 2011; Macha et al. 2011).

Die Erfolge der gezielten Frauenförderung werden jedoch einigen kritischen Autorinnen nach als geringfügig betrachtet. So resümieren Zimmer et al. (2006), dass trotz vielfältiger Frauenförderprogramme „Deutschlands Universitäten im Großen und Ganzen auch heute noch männerdominierte Institutionen“ (ebd., S. 30) sind. Auch Angelika Wetterer (2000) wirft die Frage auf, ob es nicht auch ohne die Bemühungen der Frauenförderpolitik an Hochschulen zu den jetzigen Entwicklungen gekommen wäre. Über partikularisierte Frauenförderung hinaus sieht man daher heute in der Gender Mainstreaming-Programmatik ein politisches Steuerungsinstrument für ganze Organisationen, das durch organisationales Lernen einen umfassenden Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit leisten soll (Macha et al. 2010, 2011; Stiegler 2008). Durch Forderungen seitens der Deutschen Forschungsgemeinschaft, formuliert als „Forschungsorientierte Gleichstellungsstandards“, werden derzeit Familienfreundlichkeit und Gleichstellungsbemühungen forciert, wobei hier u.a. Zugkräfte wie Konkurrenzfähigkeit und bessere Chancen bei der Drittmitteleinwerbung wirken.



### 1.1.2 Rekrutierung und Beschäftigung von Nachwuchswissenschaftler/inne/n

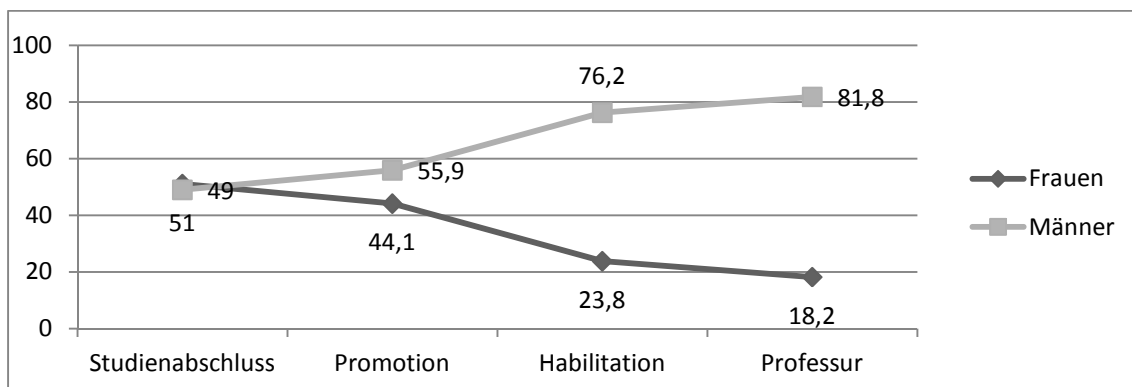
Der Begriff „wissenschaftlicher Nachwuchs“ bezeichnet laut einer Definition des Wissenschaftsrats (1981) Personen, die sich nach einem überdurchschnittlich erfolgreichen Studienabschluss, der zur Promotion berechtigt, „durch wissenschaftliche Arbeit an einer Hochschule oder einer außeruniversitären Forschungseinrichtung für eine Tätigkeit qualifizieren, in der sie an der Mehrung und Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Erkenntnisse und technischen Innovationen mitwirken können“ (ebd., S. 8f. zit. nach BMBF 2008).

An deutschen Universitäten besteht ein ausdifferenziertes System an Personalkategorien, wobei der Großteil der Beschäftigten der Kategorie der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen angehört. Diese Personalkategorie verzeichnet in den vergangenen Jahren enormen Zuwachs (im Jahr 2010: 147 217) und gleichzeitig kam es auf Professorenebene zur Stagnation (im Jahr 2010: 22 244) (Janson et al. 2007, S. 44 ff.; DeStatis: Kategorie „Wissenschaftliches Personal“).

Die systematische Auswahl und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ist an deutschen Universitäten über lange Zeit kein Thema gewesen, dessen sich die Universitätsleitungen oder die universitäre Personalverwaltung annahmen. Indessen lag und liegt die Identifikation, Förderung und Unterstützung bei der Qualifizierung potentieller Nachwuchswissenschaftler/innen im Aufgaben- und Verantwortungsbereich der Professorenschaft (vgl. BMBF 2008). Enders (2003) beschreibt diese Praxis wie folgt: „Die Rekrutierung und Ausbildung des Nachwuchses realisiert sich an den deutschen Universitäten in einer wenig formalisierten Lehrlings- und Gesellenzeit, bei der lange Qualifizierungs- und Erprobungsphasen, geringe soziale Sicherheit der beruflichen Situation, hohe Selektivität der Karrierepfade und große Unsicherheit der Karrierekriterien zusammentreffen.“ (ebd., S. 256)

„Homosoziale Kooptation“ (Blome et al. 2005, S. 48) ist dabei ein vorherrschendes Prinzip der Rekrutierungspraxis, was besagt, dass die Auswahl von neuen Organisationsmitgliedern nach maximaler Ähnlichkeit erfolgt. D.h. je ähnlicher ein/e Bewerber/in oder eine Nachwuchskraft den bisherigen Organisationsmitgliedern ist (z.B. im

Hinblick auf das Geschlecht, das Erscheinungsbild etc.), umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass eine Aufnahme oder Förderung innerhalb der Organisation erfolgt. Dieses Prinzip sei für die Funktionsfähigkeit von Organisationen grundlegend, gewähre Sicherheit und v.a. funktionsfähige Kommunikationsstrukturen (Kanter 1977 zit. nach von Stebut 2003). In einer Hochschulwelt, deren höchste Positionen nach wie vor von Männern besetzt sind, bedeutet das: „Männer wählen Männer als Interaktionspartner, bilden informelle Netzwerke mit Männern (...) und empfehlen Männer eher für hohe, Frauen für untergeordnete Positionen“ (von Stebut 2003, S. 48). Und weiter: „Rekrutierung, Förderung und Unterstützung sind damit in wesentlichem Maße geschlechtsspezifisch strukturiert“ (ebd.). In diesem Zusammenhang ist auch der Befund zu sehen, dass Frauen wesentlich seltener durch ihre Vorgesetzten ermutigt werden, die wissenschaftliche Laufbahn (weiter) zu gehen (vgl. u.a. Macha et al. 2000). Ein Blick auf die Datenlage des Kompetenzzentrums Frauen in Wissenschaft und Forschung (CEWS) untermauert diese geschlechtsspezifischen Unterschiede:



**Abbildung 4: Frauen- und Männeranteile (in %) im akademischen Verlauf**  
(eigene Graphik auf Basis der CEWS-Statistik 2009)

Betrachtet man die Geschlechterverhältnisse in den verschiedenen universitären Statusgruppen, wird deutlich, dass die wissenschaftlichen Karriereverläufe von Männern und Frauen scherenförmig verlaufen. Die Spanne der Schere variiert jedoch nach Fächern: den größten Verlust nach der Promotion haben die Humanmedizin sowie die sprach- und kulturwissenschaftlichen Fächer (CEWS 2008; Metz-Göckel et al. 2009). Vor allem an den Übergängen von Studium in die weiterqualifizierende Phase

der Promotion und von der Promotions- in die Habilitationsphase kommt es zu einem Ausscheiden von Frauen aus dem Wissenschaftssystem. Das Verschwinden von Frauen – auch „Cooling out“ genannt (Lind 2006a) – beschreiben Krais/Krumpeter (1997) als „Prozesse der Selbsteliminierung aus der Wissenschaft“, die allerdings stärker durch strukturelle als durch individuelle Faktoren (z.B. mangelnde Selbstwirksamkeitserwartung) zu erklären sind. „An dem Ausstieg von Frauen, die über die Potenziale zur wissenschaftlichen Arbeit verfügen, sich aber dem Postulat der völligen Hingabe an die Wissenschaft nicht fügen wollen, sind die Beschäftigungsbedingungen an den Hochschulen mit beteiligt.“ (Metz-Göckel et al. 2010) Die Schwierigkeit der Vereinbarkeit von Familie und Beruf – aufgrund fehlender Kinderbetreuungsangebote oder auch dem Anspruch der allzeitlichen Verfügbarkeit – sowie die Mobilitätsanforderungen an Nachwuchswissenschaftler/innen sind dabei hemmende strukturelle Bedingungen, die zu diesem Phänomen führen (van Anders 2004; Lind 2006a).

Metz-Göckel et al. (2009) führen in ihrem Beitrag zwei Ansätze auf, die erklären, warum es trotz Gleichstellungsbezeugungen und -bemühungen an Universitäten immer noch eine statistische Ungleichheit von Frauen und Männern gibt: Nach der These der De-Institutionalisierung der Geschlechterdifferenz entsteht Ungleichheit durch Handeln im universitären Alltag, d.h. auf der interaktionalen Ebene. Mit dem Begriff *Doing Gender* (West/Zimmermann 1987, Gildemeister 2010) fasst man den Prozess der sozialen Konstruktion von Geschlecht, „Zweigeschlechtlichkeit“ (Gildemeister 2010, S. 143) und Geschlechterunterschieden. Aus dieser Perspektive ist die Zuschreibung von geschlechtsspezifischen Unterschieden verbunden mit der Zuweisung von Ressourcen und Macht.

Daneben gelte gleichermaßen die These der asymmetrischen Geschlechterkultur an Universitäten, die sich in der Organisationsstruktur und -kultur niederschlägt und darin persistiert. Krais (2008) weist auf zahlreiche Studien hin, in denen wiederum strukturelle und interaktionale Faktoren als ausschlaggebend für das Ausscheiden von Frauen identifiziert wurden: strukturelle Gegebenheiten im Wissenschaftssystem, Gewohnheiten des wissenschaftlichen Alltags, informelle Hierarchien und Kommunikationsmuster

sowie unterschiedliche Bedingungen der Anerkennung wissenschaftlicher Leistungen von Männern und Frauen (Krais 2008, S. 179f.).

Neben den Ansätzen, die die Ursachen der Ungleichheit in den beständigen strukturellen und kulturellen Gegebenheiten im Universitätssystem sehen, finden sich in der Literatur jedoch auch andere Erklärungsansätze, die bspw. die Ursache in den Einstellungen der Frauen sehen. So belegen neuere Studien zu weiblichen Karriereverläufen, dass Frauen eine geringere Karriereorientierung aufweisen, was u.a. in der Ablehnung von Macht oder Exponiertheit liegt (Boes/Bultemeier 2011; Macha et al. 2000).

Status quo der Forschung ist, dass das Phänomen der „leaky pipeline“ (van Anders 2004, S. 511) nur im Zusammenspiel individueller, interaktionaler und struktureller Faktoren erklärt werden kann (Macha et al. 2011).

## **1.2 Phasen und Dimensionen des wissenschaftlichen Qualifikationsprozesses**

Wissenschaftliche Qualifizierung ist kein Prozess, in dem „systematische und von der jeweiligen Person abstrahierbare erlernbare Wissensbestände weitergegeben werden“ (Enders 2003, S. 256), sondern ein erfahrungsbezogener, *learning-by-doing*-Prozess, wobei „im Vollzug der Handlung ein Einüben in den Beruf erfolgt“ (ebd.). Laut Enders (2003) überwiegt dabei die Ergebnis- und Produktorientierung; dem „Wie“, der Forschungspraxis und -ethik, wird hingegen nur geringe oder keine Bedeutung beigemessen. Die Aneignung der wissenschaftlichen Praxis passiert überwiegend durch Ausprobieren („*trial and error*“), die Anleitung durch eine/n Mentor/in oder in (fach-)spezifischen Fortbildungen und Kursen (Zigmond/Fisher 2009).

### **1.2.1 Stationen der wissenschaftlichen Laufbahn**

Formal sind vier Phasen der wissenschaftlichen Laufbahn zu unterscheiden:

(1) *Studium und Graduierung*: Studien über berufliche Werdegänge von Wissenschaftler/inne/n zeigen, dass diese bereits während des Studiums ein wissenschaftliches Interesse entwickeln und häufiger als Mitstudent/inn/en einer Tätigkeit als studentische Hilfskraft nachgehen (vgl. BMBF 2008). Voraussetzung für die Promotion ist ein überdurchschnittlicher Studienabschluss und die Betreuungszusage eines Pro-

fessors/einer Professorin. Laut einer Studie von Metz-Göckel et al. (2006) wird etwa die Hälfte aller Promovierenden von Professor/inn/en zur Promotion ermutigt, die andere Hälfte spreche hingegen aktiv potentielle Betreuer/innen auf eine Promotionsmöglichkeit hin an. Die Rekrutierung von Promovenden erfolgt jedoch überwiegend auf informellen Wegen (BMBF 2008; Berning/Falk 2006), was sich voraussichtlich mit Ausbreitung der Graduiertenschule allmählich verändern wird.

- (2) *Promotionsphase:* Nach dem erfolgreichen Studienabschluss stellt die Promotion die erste wissenschaftliche Qualifizierungsphase dar. Untersuchungen, die sich mit den Beweggründen für eine wissenschaftliche Laufbahn beschäftigen zeigen, dass das spezifische thematische Interesse sowie das Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten die wesentlichen Promotionsmotive sind (vgl. BMBF 2008). Bedeutend ist die Unterscheidung zweier Formen der Promotion: die Individualpromotion, welche überwiegend unstrukturiert und berufsbegleitend erfolgt, und die strukturierte Promotion im Rahmen von Promotionsprogrammen oder Graduiertenschulen. Aufgrund der mangelnden Datenlage in Bezug auf Promotionen sind über die Erfolgs- und Abbruchquote sowie die Dauer von Promotionen nur ungefähre Angaben zu machen (Wissenschaftsrat 2011). Der Wissenschaftsrat (2011) schätzt jährlich 25.000 Personen, die erfolgreich promovieren und somit den höchsten Bildungsabschluss erwerben. Etwa 44% aller Promotionen werden dabei von Frauen und 56% von Männern abgeschlossen. Die Promotionsquote variiert dabei erheblich zwischen den Fächern: so promovieren etwa 11% aller Absolvent/inn/en in den Sprach-, Kultur-, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und knapp 60% in der Humanmedizin und den Gesundheitswissenschaften (ebd., S. 7). In Abhängigkeit vom Fach erfüllt die Promotion unterschiedliche Funktionen: für manche Berufsfelder sind Promotionen notwendig (z.B. für Chemiker), für andere gleicht eine Promotion einem berufsbefähigenden Abschluss (z.B. bei Medizinerinnen) (Rademacher-Beusing 2004 zit. nach BMBF 2008). Daneben können Promotionen als „bewusst gewählte Weiterqualifizierung für die Wissenschaft“ (ebd.) gelten. Durchschnittlich dauert es nach Studienabschluss fünf Jahre, bis Graduierte durch die Anfertigung der Dissertation als Nachweis des selbständigen wissenschaftlichen

Arbeitens, das Bestehen einer mündlichen Prüfung (Disputation oder Rigorosum) und die Publikation der wissenschaftlichen Arbeit den akademischen Grad „Doktor“ erhalten. Aus Sicht von Doktorand/inn/en wird das Anfertigen einer Dissertation beschrieben als „einsamer Prozess, der anhaltende Konzentration auf ein Thema, systematisches Arbeiten und auch Lebensverzicht verlangt“ (Metz-Göckel et al. 2006, S. 41). Je nach Art der Beschäftigung oder Finanzierung (die Stelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter ist das Standardbeschäftigungsmodell, daneben gibt es die Möglichkeit der externen Promotion oder der Finanzierung durch ein Stipendium) widmen sich die Promovendinnen vielfältigen anderen Tätigkeiten (Lehr- und Beratungstätigkeiten, Projektarbeit, Weiterbildung etc.) (vgl. Metz-Göckel et al. 2009; Jakzstat et al. 2010).

Neben dem Kompetenzgewinn gehen mit dem Dokortitel auch ein Reputationsgewinn und eine Statuserhöhung einher, die in Deutschland ausgeprägter sind als in anderen Ländern (Wissenschaftsrat 2011). So haben Promovierte erhöhte Chancen auf Führungspositionen, bessere Einkommenschancen und auch außerhalb der Universität gute berufliche Aussichten (Enders 2003). Die Entscheidung über den weiteren Berufsweg ist jedoch spätestens nach Abschluss der Promotion zu treffen, da ein späterer Einstieg in den Arbeitsmarkt mit Schwierigkeiten (v.a. aufgrund der Spezialisierung) verbunden ist. Ob die akademische Laufbahn weiterverfolgt wird, hängt wesentlich von der Beschäftigungssituation zum Zeitpunkt des Promotionsabschlusses ab (vgl. Berweger 2008).

- 3) *Postdoktoranden-Phase*: Die Weiterqualifizierung durch Habilitation galt lange als unabdingbare „Voraussetzung sowohl für den Eintritt in den akademischen Arbeitsmarkt als auch für die Akzeptanz innerhalb der wissenschaftlichen Community einer Fachdisziplin“ (Zimmer et al. 2006, S. 39). Als „Königsweg“ (Janson et al. 2007, S. 79) gilt hier eine sechsjährige Beschäftigung, die gleichermaßen Lehre und Forschungstätigkeit ermöglicht. Wie bei der Promotion muss im Habilitationsverfahren eine schriftliche Qualifikationsarbeit mit einem originären Beitrag zum Forschungsstand und eine mündliche Leistung (ein Lehrvortrag bzw. eine öffentliche Vorlesung) vorgewiesen werden. Laut Wissenschaftsrat (2002) zielt die Habilitation

(Monographie oder kumuliert, i.S. einer Reihe von wissenschaftlichen Aufsätzen) primär auf die Rekrutierung von Hochschullehrer/innen/n ab. Der Hochschule kommt hierbei die Aufgabe zu, die Anzahl der sich Qualifizierenden entsprechend der Anzahl der verfügbaren Professuren zu regulieren.

Im Zuge der Reformierung des Universitätssystems und zur Verbesserung der Stellensituation an deutschen Universitäten wurde im Rahmen des Hochschulrahmengesetzes im Jahre 2002 die Juniorprofessur als neuer Karriereweg geschaffen. Es handelt sich dabei um ein Modell, das sich an dem Prinzip des angloamerikanischen *tenure track* orientiert. Hierbei werden bereits promovierten Wissenschaftler/innen die Aufgabenbereiche der selbständigen Lehre und Forschung, der Drittmittelinwerbung sowie Selbstverwaltung zugesprochen. Die Juniorprofessur ist auf sechs Jahre befristet, wobei nach drei Jahren eine Zwischenevaluation erfolgt, die zur Überprüfung der Berufungsfähigkeit dient. Ist diese gewährt, kann die Juniorprofessur für weitere drei Jahre verlängert werden. An die Übernahme einer Juniorprofessur ist die Bedingung geknüpft, dass die Promotion als sehr gut befunden wurde. Neben der Juniorprofessur wurde mit dem Nachwuchsgruppenleiter v.a. in natur- und lebenswissenschaftlichen Fächern eine neue Führungsposition geschaffen. Es handelt sich dabei um eine Forschungseinheit mit eigenen finanziellen Mitteln (Förderung erfolgt zu 2/3 aus dem Emmy-Noether-Programm der Deutschen Forschungsgemeinschaft), die laut der Studie des Wissenschaftszentrums Berlin (WZB) über hohe Forschungsautonomie verfügt. Positiv bewerteten die Befragten die individuellen Karriereaussichten, nachteilig seien jedoch der unklare Status und die damit verbundenen Aushandlungsprozesse über die Position als Nachwuchsgruppenleiter/in (vgl. Gülker 2010). Obwohl mit der Einführung der beiden Kategorien – Juniorprofessor/in und Arbeitsgruppenleiter/in – sowohl eine strukturelle Veränderung als auch die allmähliche Ersetzung der Habilitation mitgedacht wurden, zeigte sich in der WZB-Studie, dass die strukturverändernde Wirkung bislang gering einzuschätzen ist und dass nur etwa 25% der Befragten keine Habilitation planen.

4) *Berufung auf eine Professur*: Das Endziel der wissenschaftlichen universitären Laufbahn stellt die Übernahme einer Professur dar; bis dahin können und müssen habilitierte Wissenschaftler/innen als Privatdozent/in (PD) tätig werden, d.h. sie haben auch ohne Anstellung Lehre und die Abnahme von Prüfungen zu leisten. Durch die Habilitation erlangen Nachwuchswissenschaftler/innen den Status der Berufbarkeit (vgl. KISSWIN 2009, s. Internetquellen). Nach Zimmer et al. (2006) vergehen nach der Habilitation im Durchschnitt bis zu drei Jahre, bis ein erfolgreicher Einstieg in den akademischen Arbeitsmarkt erfolgt. Das durchschnittliche Alter von Wissenschaftler/innen bei der Besetzung der ersten Professur liegt bei etwa 40 Jahren. Der Übernahme einer Professur geht ein langwieriges Berufungsverfahren voraus: nach öffentlicher Ausschreibung einer frei gewordenen oder neu geschaffenen Stelle erfolgt die Auswahl der Kandidat/inn/en nach Sichtung der Bewerbungen durch eine Berufungskommission. Die Bewerber/innen werden von der Berufungskommission zu einem Vorstellungsgespräch, das häufig mit einem Probevortrag verbunden ist, eingeladen. Folglich wird eine Rangliste mit drei Kandidat/inn/en aufgestellt, die dem Fakultätsrat vorgelegt wird. Es schließt sich die Berufung (auch Ruferteilung) durch die Hochschulleitung bzw. den zuständigen Fachminister des Landes an, d.h. die zu besetzende Stelle wird den ausgewählten Kandidat/inn/en angeboten. Sind Berufungs- und Vertragsverhandlungen abgeschlossen, erfolgt die beamtenrechtliche Ernennung. Habilitierte Wissenschaftler/innen, die nicht berufen werden, haben laut BMBF (2008) Schwierigkeiten bei der Integration in den außeruniversitären Arbeitsmarkt. Alternativen bestehen in der außeruniversitären Forschung oder – wesentlich seltener – in einer Beschäftigung in der freien Wirtschaft. Promovierten und Habilitierten steht zudem die Möglichkeit offen, nach fünfjähriger Berufspraxis an einer Fachhochschule bzw. Hochschule für angewandte Wissenschaften zu lehren und zunehmend auch, z.T. in eigens eingerichteten Forschungsprofessuren, zu forschen.



Trotz dieser scheinbaren Geradlinigkeit der wissenschaftlichen Laufbahn stellt sich die Frage, ob eine wissenschaftliche Karriere tatsächlich planbar ist. Engler (2003) entgegnet hierauf, dass „das Erreichen einer Position des Erfolges außerhalb der Handlungskontrolle der jungen Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen“ (ebd., S. 113) liege, und weist damit auf die Unwägbarkeit und Unplanbarkeit einer wissenschaftlichen Karriere hin. Diese Unplanbarkeit der beruflichen Karriere beeinflusst in außerordentlichem Maße die private Lebensführung und -planung von angehenden Professor/inn/en (Krais/Krumpeter 1997; Metz-Göckel et al. 2010). Da die wissenschaftliche Laufbahn dem Prinzip „Aufsteigen oder Aussteigen“ (Engler 2003, S. 113) folgt, empfehlen Klecha/Reimer (2008), dass „jeder einzelne Schritt auf der Karriereleiter wohl überlegt werden“ (ebd., S. 29) müsse, denn mit jedem Karriereschritt steige „die Fallhöhe“ (ebd.). Die Abwägung darüber, ob der nächste Schritt genommen werden soll, müsse daher stets mit der Überlegung von Alternativen einhergehen. Dabei sind umfassendes Wissen über die Wissenschaftspraxis und über die Spielregeln der Wissenschaft sowie „Orientierung im System“ (Meyerhofer 2007, S. 39) Voraussetzungen für „strategische Laufbahnkompetenz“ (ebd.), d.h. die Fähigkeit, sich berufliche Ziele zu setzen, Schritte zur Erreichung der Ziele zu planen und diesbezügliche Entscheidungen zu treffen. Für Frauen ist charakteristisch, dass sie ihre Karriere weniger stringent planen, und dass sie weniger aktiv im „Aufgreifen von Gelegenheitsstrukturen“ (ebd.) sind. De Janasz/Sullivan (2004, S. 268f.) sehen die Notwendigkeit, dass Nachwuchswissenschaftler/innen auf jeder Qualifikationsstufe über die drei Aspekte, „*knowing why*“ (Überzeugungen, Motivation, Identität, Werte), „*knowing how*“ (Wissen, Fähigkeiten, Strategien) und „*knowing whom*“ (Netzwerke, Beziehungen, Kontakte) reflektieren und sich Wissen und Kompetenzen in diesen drei Bereichen aneignen, um ihre Karriere im akademischen Feld zu planen. Maßnahmen wie Mentoring-Programme oder auch individuelle Beratungsangebote an Universitäten gewähren den Rahmen, diese Fragestellungen zu reflektieren, konkrete Perspektiven zu entwickeln und die Zielerreichung zu unterstützen.

Der wissenschaftliche Nachwuchs hat parallel zur Karriereplanung ganz bestimmte Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, die im Folgenden vorgestellt werden.

### 1.2.2 Dimensionen des wissenschaftlichen Qualifikationsprozesses

Neben den rein formalen Anforderungskriterien wie der Erstellung einer Promotions- oder Habilitationsschrift kann der wissenschaftliche Qualifikationsprozess als Entwicklungsprozess in folgenden sechs Bereichen beschrieben werden:

- a) Die wissenschaftliche Weiterqualifizierung bezieht sich primär auf die *Weiterentwicklung forschungsmethodischer Kompetenz* und die *bewusste Reflexion wissenschaftlicher Praxis* mit dem Ziel, eigenständig wissenschaftlich arbeiten zu können (BMBF 2008; Wissenschaftsrat 2011). Nach den Empfehlungen des Wissenschaftsrats (2011) haben die Dissertation wie auch die Habilitationsschrift den Anspruch auf einen „originären Beitrag zur Weiterentwicklung des jeweiligen Faches“ (ebd., S. 9) zu leisten. Wild/Kracke (1996, S. 11) weisen darauf hin, dass informeller fachlicher Austausch und die Einordnung der eigenen Arbeit in den größeren Forschungskontext entscheidend für den Fortgang der Qualifikationsarbeit sind. Weiterhin stellen sie fest, dass „es letztlich sogar von dem Grad der Einbindung in eine Expertenkultur [abhänge], ob Nachwuchswissenschaftler die für ihre Karriere und für eine professionelle Ausübung notwendigen Kompetenzen erwerben“ (ebd.). Um Forschungsergebnisse wirkungsvoll publik zu machen, müssen Wissenschaftler/innen ihre schriftliche und mündliche Vermittlungskompetenz schulen (Hubrath 2006; Zigmond/Fisher 2009).
- b) Neben der durch die schriftlichen Arbeiten nachgewiesenen Forschungskompetenz und Eignung zum Wissenschaftler sind *Aushandlungsprozesse um Autonomie* sowie die partielle Abgrenzung vom Betreuer von ebenso großer Bedeutung. Gerade im deutschen Wissenschaftssystem ist dies aufgrund der langen strukturellen Abhängigkeit bis ins dritte oder gar vierte Lebensjahrzent problematisch. „Die/der Promovierende hat nun die Herausforderung zu bewältigen, sich zwischen fachlicher Selbstbehauptung und struktureller und emotionaler Abhängigkeit angemessen zu bewegen.“ (Döhling-Wölm 2011, S. 13) Durch die Reform der Karrierewege (Einführung der Juniorprofessur) sollen Nachwuchswissenschaftler/innen zu einem früheren Zeitpunkt selbständig lehren und forschen können.

Nach Leemann/Heintz (2000) werde die wissenschaftliche Laufbahn einerseits durch die universitären Bedingungen (Hierarchien, Kooperationen, berufliche Wege und Chancen) geprägt und gleichzeitig sei die „nationale und internationale Wissenschaftsgemeinde („scientific community“) Referenzpunkt jeglicher wissenschaftlicher Arbeit“ (ebd., S. 50). Diese zwei Systeme prägen den Berufsweg von Nachwuchswissenschaftler/inne/n; je besser die Integration in die beiden Systeme Universität und Wissenschaftsgemeinde gelingt, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit für das Weiterverfolgen der akademischen Laufbahn (Berweger 2008) und beruflichen Erfolg (auch Zimmer et al. 2006). Der Zugang zur Wissenschaftscommunity über den Doktorvater oder die Doktormutter ist jedoch nicht der Regelfall; vielmehr muss ein Großteil des wissenschaftlichen Nachwuchses sich selbst durch Tagungsteilnahmen und den Kontaktaufbau zu Fachkolleg/inn/en sichtbar machen, wobei der/die eigene Betreuer/in nicht übergangen werden darf (Döhling-Wölm 2011). Im Austausch mit Kolleg/inn/en vor Ort und in der Wissenschaftscommunity erwerben Nachwuchswissenschaftler/innen fach- und hochschulspezifisches „Feldwissen (...), das die Erschließung und Gestaltung von Handlungsspielräumen in der Wissenschaft erst ermöglicht“ (Hubrath 2006, S. 47). Voraussetzungen hierfür sind neben der Entwicklung eines fachspezifischen Habitus (Vogel/Hinz 2004), die Unterstützung durch eine/n Mentor/in (meist der/die Betreuer/in) sowie ein Netzwerk, das sich durch lockere, oberflächliche Kontakte auszeichnet. Abgrenzungs- und Integrationsprozesse verbinden sich in der thematischen Profilierung, die Hubrath (2006) als „sine qua non jeder wissenschaftlichen Laufbahn“ (ebd., S. 47) bezeichnet. Das Bewusstsein über die Spezifik des eigenen Tuns im Vergleich zu anderen und damit zusammenhängend ein wissenschaftliches Selbstverständnis sind Voraussetzungen für eine überzeugende Selbstdarstellung in der Wissenschaftscommunity (Beaufaÿs 2001; Engler 2000).

- c) Die wissenschaftlichen Qualifikationsphasen Promotion und Habilitation sind als *umfassende Sozialisationsprozesse* zu verstehen, denn in der Auseinandersetzung mit Fachkollegen (Peers) wird der wissenschaftliche Nachwuchs vertraut mit Umgangsformen, Normen, Werten, Strukturen und Verfahren der jeweiligen Fachkul-

tur. Fisher/Zigmond (2001, S. 565) heben in ihrem Katalog der *Survival Skills* insbesondere die forschungsethische und -moralische Komponente des Wissenschaftlerseins hervor, die in der informellen und formellen Ausbildung meist wenig Beachtung findet. Nach Mertons (1973, zit. nach von Stebut 2003) sind Kommunalismus (Offenheit und transparenter Umgang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen innerhalb und außerhalb der Scientific Community), Uneigennützigkeit (Erkenntnisfortschritt steht über den Zielen des Einzelnen), organisierter Skeptizismus (Strukturen zur kritischen und fairen Überprüfung wissenschaftlicher Ergebnisse) und Universalismus (Verpflichtung auf universalistische Kriterien, was eine Trennung von Person und Produkt ermöglicht) die wissenschaftlichen Leitkriterien.

- d) Ein viertes „Qualifizierungsziel“ (Döhling-Wölm 2011, S. 15) stellt die *Entwicklung von Netzwerkkompetenz* dar. Damit ist die Fähigkeit gemeint, „funktionale Kontakte zu anderen Personen aufzubauen und sie über die Zeit pflegen zu können“ sowie „bei Bedarf hilfreiche Beziehungen zu aktivieren, um Unterstützung zu erhalten“ (ebd.). Nur wenn es Promovenden gelingt, sich innerhalb und außerhalb des universitären Fachbereichs (= *scientific community*) zu vernetzen und bekannt zu machen, haben sie die Chance als Wissenschaftler/in wahrgenommen zu werden. Vernetzung und Kooperation gelingt u.a. durch die Teilnahme an Kongressen oder durch (interdisziplinäre) Zusammenarbeit bei Publikationen bzw. der Antragsstellung auf Fördergelder (siehe hierzu auch Kapitel 1.3.2: Netzwerke und Förderbeziehungen als Erfolgsfaktoren für beruflichen Erfolg in der Wissenschaft).
- e) Hubrath (2006) benennt mit „Managementkompetenz“ ein weiteres Kompetenzfeld, das Nachwuchswissenschaftler/innen ausbilden sollten. Wissenschaftliches Arbeiten stellt hohe Anforderungen an *Selbst- und Zeitmanagement* sowie *Projektmanagement* (Hubrath 2006). Gelingt der Sprung in eine Leitungsposition (z.B. Arbeitsgruppenleiter/in) kommen Aufgaben der Personalführung und der Verwaltung finanzieller Ressourcen hinzu.
- f) Aufgrund der „multifunktionale[n] Rolle der Promotion“ (Enders 2005, S. 34), die eine weitere qualifizierte Beschäftigung innerhalb und außerhalb der Universität eröffnet, aber auch wegen der Aussicht, dass nur für etwa die Hälfte der Dokto-

rand/inn/en eine langfristige Beschäftigungsmöglichkeit in der Wissenschaft besteht, ist zu folgern, dass Promovierte „beträchtliche Anpassungsleistungen“ (Jaksztat et al. 2010, S. 47) an außeruniversitäre Arbeitsfelder erbringen müssen. In diesem Zusammenhang wird verstärkt auf die Bedeutung der *Beschäftigungsfähigkeit* (employability) hingewiesen, worunter bereichsübergreifende Fähigkeiten und arbeitsbezogene Einstellungen verstanden werden, die Personen befähigen, eine passende Beschäftigung zu suchen, auszuüben und gegebenenfalls auch in eine andere Beschäftigung zu wechseln (Dinkel/Altissimo 2010; BMBF 2008; Enders 2003; Zigmond/Fisher 2009).

Die Entwicklung und Ausbildung dieser verschiedenen Kompetenzfelder gilt es seitens der Universität zu unterstützen. Im folgenden Abschnitt wird aufgezeigt, wie die wissenschaftliche Nachwuchsförderung an Universitäten organisiert ist.

### **1.2.3 Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses**

Bislang fiel die Betreuung und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ausschließlich in den Aufgabenbereich von Professor/inn/en, wobei das Ausmaß und die Qualität grundsätzlich abhängig sind von deren Willen, Ansprüchen und der zeitlichen Verfügbarkeit (Metz-Göckel et al. 2006). Anreize zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses stellt die leistungsorientierte Mittelzuweisung dar, die hochschulintern nach der Anzahl der abgeschlossenen Promotionen erfolgt.

Betrachtet man die Entwicklungen der vergangenen Jahre, so scheint es als entdecken die Hochschulen erst allmählich die systematische Nachwuchsförderung und damit das Handlungsfeld Personalentwicklung und messen ihm jene Bedeutung bei, die Personalentwicklung für die Qualitätssicherung von Forschung und Lehre sowie für die Organisationsentwicklung haben kann. Erst seit gut einem Jahrzehnt werden an den Universitäten neuartige Strukturen, Strategien und Maßnahmen entwickelt, die eine systematische Förderung und Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses unterstützen und dabei Männern und Frauen gleichermaßen einen Zugang zur Promotion gewähren (z.B. durch unabhängige Promotionsberatung oder die strukturierte Promo-

tion im Rahmen von Graduiertenschulen). Qualitätssicherung von Forschung und Lehre sowie die Gleichstellung der Geschlechter sind hierbei die leitenden hochschulpolitischen Ziele.

Neben Angeboten, die sich an das gesamte wissenschaftliche Personal richten, wurden vor allem im Kontext der Frauenförderung, einzelne Angebote der Qualifizierung und gezielten Förderung (Mentoring, Coaching) erprobt und implementiert. Ansätze systematischer Personalentwicklung finden jedoch nur zögerlich Eingang in die Universität. Schmidt (2007) stellte durch eigene empirische Erhebungen fest, dass nur etwa ein Drittel aller deutschen Hochschulen über eine ausgewiesene zentrale Organisationseinheit verfügt, die für die Personalentwicklung des wissenschaftlichen Personals zuständig ist. Laut der Systematik von Schmidt betreiben Universitäten hier derzeit noch eine Mischung aus symbolischer Politik (mit Leuchtturmprojekten) und einem Evolutionsmodell, das vielfältige Formen der Personalentwicklung duldet, jedoch keine zentrale Verantwortung z.B. in Form einer zentralen Einrichtung festlegt (Schmidt 2007). Das Hausberufungsverbot und damit das „Gebot der Mobilität“ (Meyerhofer 2005, S. 131) werden dafür verantwortlich gemacht, dass Universitäten bisher eher vermieden haben, in die externe Employability der Beschäftigten zu investieren (Enders 2005).

Hubrath (2006) kritisiert in ihrem Beitrag, dass Universitäten auf der einen Seite eine hohe Zahl an Nachwuchswissenschaftler/innen ausbilden und andererseits keine „Verantwortung für den Nicht-Verbleib“ (ebd., S. 44) übernehmen.

Vor dem Hintergrund der neuen Anforderung an Universitäten, Kriterien zur Evaluation von Juniorprofessor/innen zu entwickeln, formuliert Hubrath fünf Kompetenzbereiche, die Nachwuchswissenschaftler/innen während der wissenschaftlichen Qualifizierung ausbilden müssen, um die Aufgaben in Forschung, Lehre und Selbstverwaltung professionell bewältigen zu können:

- (1) *Vernetzung*, d.h. Kontaktaufbau und -pflege zu Mitgliedern der Universität sowie (trans-)disziplinäre Kooperationen mit anderen Wissenschaftler/innen
- (2) *Thematische Profilierung* umfasst sowohl die Spezialisierung auf ein Fachgebiet als auch das Wissen in der Breite (dies ist insbesondere für die Lehre wichtig)

(3) *Vermittlungskompetenz* „meint die Fähigkeit, durch Forschung gewonnene Erkenntnisse auf verschiedenen Wegen und mit unterschiedlichen Zielgruppen zu kommunizieren“ (ebd., S. 47), sowohl schriftlich als auch mündlich

(4) *Feldwissen* umfasst informelles und formelles Wissen sowie Erfahrungen, die notwendig sind, um an der jeweiligen Universität und in der Wissenschaftscommunity kompetent agieren zu können (z.B. Verfahren zur Beantragung von Fördermitteln, Studiengangentwicklung; informelle Regeln oder auch informelle Wege der Kommunikation und Meinungsbildung)

(5) *Managementkompetenz* meint die Fähigkeit, Prozesse und Aufgaben zu steuern. Hierzu ist Selbst-, Zeit- und Projektmanagementkompetenz von Nöten, aber bspw. auch Wissen über Mitarbeiterführung.

Nach der Modellvorstellung von Hubrath (2006) muss die Entwicklung in diesen Kompetenzfeldern über die gesamte Phase der wissenschaftlichen Qualifikation – vom Studium bis hin zur Professur – aktiv vom wissenschaftlichen Nachwuchs betrieben und seitens der Universität systematisch gefördert werden. Die folgende Graphik veranschaulicht die Abfolge der einzelnen Aktivitäten und Entwicklungsaufgaben von wissenschaftlichem Nachwuchs:

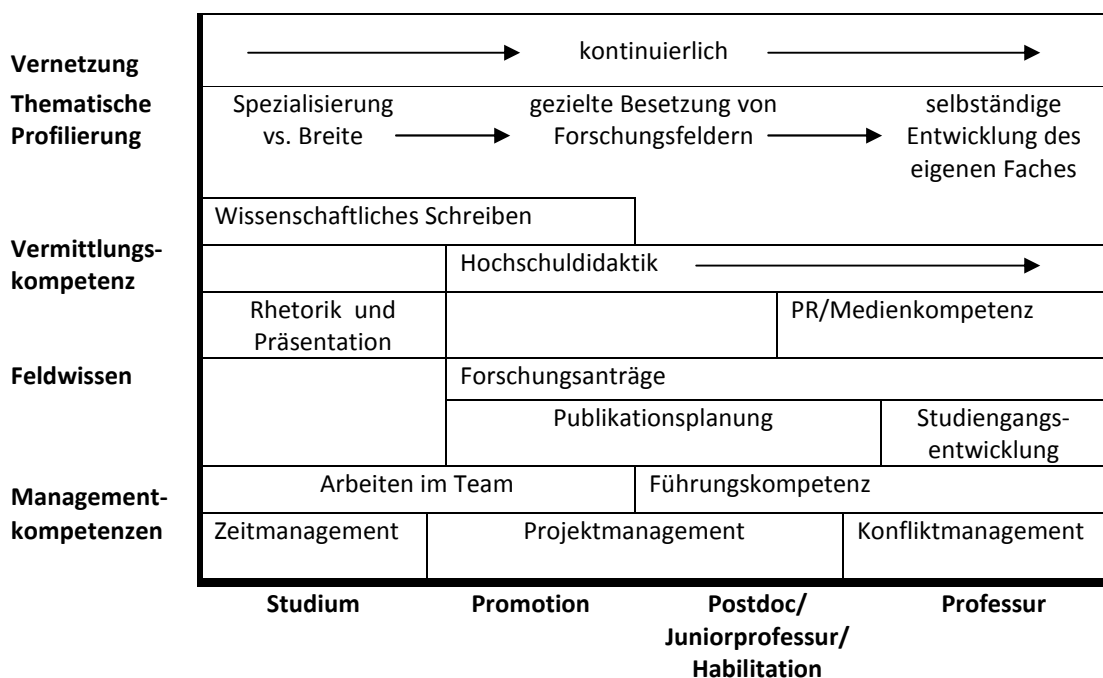


Abbildung 5: Kompetenzentwicklung in verschiedenen Qualifikationsphasen  
(nach Hubrath 2006, S. 50)

Ergänzend zu diesem kompetenzorientierten Blick auf die wissenschaftliche Karriereentwicklung soll nun ein grober Überblick über den Forschungsstand im Bereich der Faktoren für beruflichen Erfolg in der Wissenschaft gegeben werden.

### **1.3 Faktoren für beruflichen Erfolg in der Wissenschaft**

Zahlreiche Beiträge und Studien haben sich auf die Suche nach den Erfolgsfaktoren wissenschaftlicher Karrieren begeben (z.B. Gross et al. 2008; Hubrath 2006).

Nach einer Definition von Gross et al. (2008) bedeutet beruflicher Erfolg in der Wissenschaft, die Berufung auf eine Professur oder das Erreichen einer adäquaten Position in einer außeruniversitären Forschungseinrichtung. Auf der Grundlage einer Studie über Karrierewege von Habilitierten unterscheiden sie grundsätzlich zwei Faktorenbereiche, die Einfluss auf die Wissenschaftskarriere haben: meritokratische, d.h. leistungsbezogene Aspekte (z.B. Produktivität, Publikationsaktivität), und nicht-meritokratische, also leistungsunabhängige Faktoren. Diese Aufteilung wird im folgenden Überblick über Kriterien und Faktoren, die für eine Universitätslaufbahn entscheidend sind, übernommen, wobei leistungsunabhängige Faktoren in die Bereiche soziale Beziehungen, personale Voraussetzungen und weitere Einflussfaktoren (Elternschaft und Alter) aufgeschlüsselt werden.

#### **1.3.1 Leistungsbezogene Faktoren**

Lange Zeit galt es als unbestritten, dass eine wissenschaftliche Karriere von der wissenschaftlichen Produktivität, also der Leistung eines Wissenschaftlers abhängt (Lang/Neyer 2004). Zur wissenschaftlichen Leistung zählen in erster Linie die Forschungs- und Publikationsaktivität, aber auch die Einwerbung von Drittmitteln und mit deutlich weniger Relevanz die Lehrtätigkeit (Janson et al. 2007). Durch spezielle Initiativen der Bundesregierung (aktuell Bundesprogramm „Qualitätsoffensive Lehre“) und deutscher Wissenschaftsorganisationen (z.B. hochdotierter „Preis für gute Lehre“ des Deutschen Stifterverbands) soll der Lehre zukünftig mehr Bedeutung beigemessen werden.

In Hinblick auf das Publizieren wissenschaftlicher Ergebnisse scheint die Devise zu gelten: je früher, je internationaler und renommierter und je mehr, desto besser wirkt



sich dies auf die Karriereentwicklung von Wissenschaftler/inne/n aus. Über Publikationsindizes wird die Publikationsleistung anhand der Anzahl der Publikationen und Zitationen objektiv messbar. Jedoch wird dieser Entwicklung hin zur Quantifizierung von Forschungsleistungen derzeit entgegengewirkt: so hat 2010 die Deutsche Forschungsgemeinschaft zu einer Einschränkung der Publikationsangaben in Förderanträgen aufgerufen, was einem Paradigmenwechsel „Qualität statt Quantität“ gleichkommt (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2010).

Neben dem Publizieren nimmt die Einwerbung von Drittmitteln einen hohen Stellenwert ein. Drittmiteleinwerbung gilt „als Ausweis wissenschaftlicher Produktivität“ (Allmendinger/Hinz 2002, S. 19), ermöglicht Forschungsprojekte und damit neue Publikationen und ist „mit der neuen Dienstrechtsreform auch eine Stellgröße für die Bestimmung persönlicher Einkommen“ (ebd.). Allmendinger und Hinz (2002) konnten anhand einer Untersuchung der Forschungsaktivität sowie der Erfolge in der Antragsstellung und Einreichung von Publikationen im Fach Soziologie zeigen, dass sich Männer und Frauen im Hinblick auf die Forschungsaktivität (Stellung von Anträgen auf Forschungsgelder der Deutschen Forschungsgemeinschaft, Einreichung von Beiträgen in Fachzeitschriften) nicht unterscheiden, die Erfolgchancen von Frauen, v.a. im Bereich der Forschungsförderung, jedoch durchgehend niedriger sind als die der männlichen Kollegen.

Ein Aspekt, der zwischen der leistungsbezogenen und sozialen Dimension anzusiedeln ist (Enders 2003), ist die Reputation, also der wissenschaftliche Ruf von Wissenschaftler/inne/n. Laut dem Wissenschaftssoziologen Reichertz (2009) ist Reputation „das symbolische Einkommen“, „das zentrale Qualitätsmerkmal von Wissenschaftlern“ und „ein wichtiges Mittel und Ausdruck der Positionierung im Feld der Wissenschaftler“ (ebd., S. 227). Das bedeutet, einflussreicher als die rein quantifizierbare Forschungsleistung ist die soziale Zuschreibung wissenschaftlicher Bedeutung durch Fachkolleg/inn/en (Reichertz 2009; Meyerhofer 2005). Denn der Fachcommunity obliegt die Bewertung der Qualität wissenschaftlicher Leistungen im Rahmen von Peer-Reviews,

Rezensionen oder Begutachtungen von Anträgen, der Einladung zu Tagungen und der dort stattfindenden Diskussion. Hierzu erklärt Reichertz (2009):

„Reputation hat einer, *wenn* die anderen sie einem zuschreiben und *solange* sie es tun. Reputation kann man mehren, aber auch verlieren. Weil dies so ist, kann und muss der einzelne Wissenschaftler immer und immer wieder daran arbeiten, dass die relevanten Anderen ihm Reputation zuschreiben.“ (ebd., S. 227)

Beaufaÿs (2001) sieht in diesem Zuschreibungsprozess einen wesentlichen Grund für den Ausschluss von Frauen, da diese meist davon ausgehen, dass Leistung allein ausschlaggebend sei, um die wissenschaftliche Laufbahn erfolgreich zu durchlaufen. Sie spielen dieses „mit einer eigenen Logik ausgestattete ‚Spiel‘ um Macht und Einfluss“ (Krais 2000, S. 39) nicht mit und exkludieren sich damit aus dem Kreis der Begünstigten.

Zuletzt sei unter den leistungsbezogenen Aspekten noch die außeruniversitäre Berufserfahrung erwähnt: Laut BMBF (2008) verfügen Universitätsprofessor/inn/en durchschnittlich über vier Jahre beruflicher Praxis, Professor/inn/en an Fachhochschulen im Vergleich dazu über sechs Jahre (BMBF 2008). In einigen Fächern wie Ingenieurwesen, Erziehungswissenschaft oder Kunst, spielt die außeruniversitäre berufliche Erfahrung eine mitentscheidende Rolle bei der Berufung, in anderen Fächern kann ein zeitweiser Ausstieg jedoch hinderlich sein (Janson et al. 2007).

### 1.3.2 Netzwerke und Förderbeziehungen

Individuelle, wissenschaftliche Leistung ist also keine hinreichende Erklärungsvariable für beruflichen Erfolg in der Wissenschaft, denn Forschung ist, wie oben angedeutet, ein sozialer Prozess, in dem „Kommunikations-, Interaktions- und Kooperationsprozesse von großer Bedeutung“ (Leemann/Heintz 2000, S. 52) sind.

Verschiedene Studien belegen die Bedeutung von Netzwerken und sozialem Kapital, i.S. von über soziale Beziehungen vermittelte Ressourcen und „sozialen Gelegenheitsstrukturen“ (Lang/Neyer 2004, S. 520), in Bezug auf die wissenschaftliche Karriereentwicklung: Netzwerke unter Wissenschaftler/inne/n entstehen in erster Linie durch Forschungsk Kooperationen und gemeinsame Publikationen (Lang/Neyer 2004; Gross et al.

2008). Weiterhin tragen die Teilnahme an Fachtagungen, der dortige Austausch mit Fachkolleg/inn/en sowie die Mitgliedschaft in Fachgesellschaften oder Berufsverbänden zur Sichtbarkeit in der Wissenschaftscommunity bei (von Stebut 2003). Den Zusammenhang der Funktionsweise von Wissenschaft und informellen Netzwerken erklärt von Stebut folgender Maßen:

„Der geringe Standardisierungsgrad von Kommunikations- und Austauschprozessen in der Wissenschaft bzw. in wissenschaftlichen Organisationen leistet der Bedeutung von Netzwerken bei der Vergabe von Informationen, Ressourcen oder auch Gratifikationen Vorschub. Erst der Einschluss in ein informelles Netz, das über den eigenen organisationalen Kontext hinausweist, ermöglicht die Teilhabe an einem breiteren Informationsfluss und kann den Zugang zu weiteren karriererelevanten Ressourcen öffnen.“ (von Stebut 2003, S. 48)

In Bezug auf die Eingebundenheit in informelle berufliche Netzwerke sind geschlechtsspezifische Unterschiede auszumachen: Frauen sind weniger häufig in informelle berufliche Netzwerke integriert (Hemmati-Weber 1996; Metz-Göckel et al. 2009) und diese Tatsache wird als einer „der bisher wenig beachteten Gründe für den geringen Anteil von Frauen in Führungspositionen und ihre relative Machtlosigkeit in Organisationen“ gesehen (Hemmati-Weber 1996, S. 205).

Zimmer et al. (2006) zeigten durch eine Befragung von Professorinnen, dass deren Selbsteinschätzung in Hinblick auf die Integration in der wissenschaftlichen Gemeinschaft negativ ausfällt. So scheinen Professorinnen dazu zu tendieren, „sich nicht als akzeptierte Mitglieder ihrer Fakultät, ihrer Universität oder ihrer spezifischen Fach-Community zu sehen“ (ebd., S. 50). Bezug nehmend auf Ergebnisse der Eliteforschung stellen Zimmer et al. (2006) hierzu fest, dass es innerhalb der Gesellschaft unsichtbare Grenzen gibt, die den Zugang und die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppierungen beschränken. „Diese [Grenzen, Anm. v. AL] basieren in erster Linie auf Reziprozität, und zwar in dem Sinne, dass man von seinem Gegenüber bzw. dem Kollegen oder der Kollegin als zugehörig zur selben sozialen Gruppierung mit ähnlichen Ideen, Idealen und einem vergleichbaren Lebensstil erkannt und akzeptiert wird“ (ebd., S. 43).

Das Vertrautsein mit dem vorherrschenden Habitus einer Gruppe ist Voraussetzung für die Integration und die Akzeptanz der Gruppenmitglieder und damit für den berufli-

chen Erfolg. Dabei haben diejenigen, die aufgrund einer Stelle an der Universität täglich im Austausch mit Kolleg/inn/en und Vorgesetzten sind, in Bezug auf die Aneignung der fachspezifischen Verhaltensweisen einen klaren Vorteil beispielsweise gegenüber extern Promovierenden oder Stipendiat/inn/en (Zimmer et al. 2006). Zieht man den Rückkehrschluss, so kann die schlechtere Integration von Frauen in Netzwerke teilweise damit erklärt werden, dass Frauen häufiger als Männer ihre Qualifikationsarbeiten über ein Stipendium (z.B. auch im Rahmen von Graduiertenkollegs) und nicht über eine Anstellung an der Universität finanzieren. Dies bedingt auch, dass junge Frauen nicht als Wissenschaftlerin anerkannt und wahrgenommen werden (Krais/Krumpeter 1997). Zimmer et al. (2006) sehen darin eine „vergleichsweise schlechtere Chancenstruktur“ und „ungünstigere Ausgangsbedingungen im Hinblick auf die Integration in die internationale Scientific Community“ (ebd., S. 45).

Neben der Einbindung in Netzwerke spielen informelle Förderbeziehungen für die Karriereentwicklung von Nachwuchswissenschaftler/inne/n nachweislich eine herausgehobene Rolle (Gross et al. 2008; Zimmer et al. 2006). Vor allem im frühen Stadium der Karriere sind es hierarchisch übergeordnete Mentor/inn/en, die aufgrund ihrer Position Zugang zu finanziellen Ressourcen, Entscheidungsmacht und Informationen haben. Ebenso wichtig sind jedoch informelle Förderbeziehungen zu Peers (z.B. Kolleg/inn/en), die durchgängig in allen Karrierephasen von Bedeutung sind (Kram/Isabella 2001). Es ist bekannt, dass informelles Mentoring bislang das vorherrschende Förderprinzip an Universitäten ist, wobei der/die jeweilige Mentor/in in vielen Fällen gleichzeitig der/die Betreuer/in der Qualifikationsarbeit ist und als „Gatekeeper“ zur *scientific community* (Döhling-Wölm 2011, S. 15) fungiert. „Die Promovierenden mit starken und selbst netzwerkaktiven Betreuer(inne)n haben hier einen deutlichen Vorteil, denn sie werden direkt eingeführt und erhalten aus erster Hand Informationen zu den informellen Grammatiken der Community.“ (ebd.) Von Stebut (2003) und auch Jansen (2002) weisen darauf hin, dass gerade weibliche und junge Wissenschaftler „Teilhabe am sozialen Einfluss bereits etablierter Personen“ (ebd., S. 98) haben müssen, um den beruflichen Aufstieg zu schaffen. Doch nicht nur die Förderung, sondern auch die

persönliche Ermutigung ist ein Faktor, der die Entscheidung zu einer wissenschaftlichen Laufbahn bewirken bzw. stärken kann (von Stebut 2003; Vogel/Hinz 2004; Macha et al. 2000; Metz-Göckel et al. 2009).

Zimmer et al. (2006) konnten in ihrer Befragung zu Karrierewegen von Professorinnen und Professoren belegen, dass 73% aller befragten Professorinnen sowie 77% der Professoren während ihrer Laufbahn solch eine Förderung und Unterstützung seitens des Lehrstuhlinhabers erhielten. Dabei weisen Professorinnen häufiger als ihre männlichen Kollegen darauf hin, dass sie bei wichtigen Entscheidungen und Ereignissen (z.B. Stellenvergabe, Auslandsaufenthalt) Unterstützung durch ihren Mentor/ihre Mentorin erhalten haben.

Blickle et al. (2003) haben empirisch belegt, dass Personen, die aktiv mentorale Beziehungen aufbauen, über bestimmte Persönlichkeitsmerkmale verfügen. Hierzu zählen u.a. ein hohes Leistungs- und Machtmotiv, ein starkes Selbstbewusstsein und die „Überzeugung, selbst aktiver Mitgestalter der eigenen beruflichen Entwicklung zu sein“ (ebd., S. 127). Soziale Kompetenzen sind dabei eine grundlegende Voraussetzung zur Gestaltung von Beziehungen (Blickle et al. 2003; Hollstein 2008).

Zuletzt sei noch auf die Bedeutung des „Stalls“, also der Heimathochschule(n), an der/denen studiert, promoviert und habilitiert wurde, hingewiesen (Lang/Neyer 2004). Neben den sogenannten „Schulen“, die Gruppierungen und die nachkommenden Forschergenerationen bezeichnen, ist mit der Exzellenzinitiative ein weiterer Bezugspunkt dazugekommen. Nach wie vor gibt es Traditionsuniversitäten, die einen besonderen Ruf haben und seit dem finanzmittelstarken Bundesprogramm der Exzellenzinitiative ziehen auch die in diesem Rahmen ausgezeichneten Universitäten ihren Blick auf sich. Inwieweit dies bei der Auswahl der Bewerber/innen eine Rolle spielt, ist bislang kaum untersucht worden.

### 1.3.3 Personale Voraussetzungen und weitere Einflussfaktoren

Über die personalen Voraussetzungen, die man als Wissenschaftler mitzubringen hat, hat bereits Max Weber (1919) nachgedacht: für ihn war Leidenschaft eine unbedingte Voraussetzung für die wissenschaftliche Tätigkeit. In eine ähnliche Richtung geht auch die Vorstellung der *illusio*, die Pierre Bourdieu dem *homo academicus* zuschreibt (Bourdieu 1998, zit. nach Engler 2000, S. 132). Es handelt sich dabei um ein „selbstverständliches Interesse“ (ebd.) und die Zuschreibung höchster Bedeutung des eigenen wissenschaftlichen Tuns. Weiterhin beschreibt Engler (2000), dass die Entwicklung eines Selbstverständnisses als wissenschaftliche Persönlichkeit hierbei elementar sei. Es gelte in Abgrenzung und in Relation zu anderen die eigene Originalität und Einmaligkeit herauszustellen (ebd., S. 141 ff.). Neben diesem grundlegenden Selbstverständnis finden sich in der neueren Literatur diverse Persönlichkeitsmerkmale, die erfolgreiche Wissenschaftler/innen auszeichnen, allen voran Selbstwirksamkeit (Bandura 1977; Berweger 2008), intrinsische Motivation und die Fähigkeit zur Selbstorganisation (Enders 2003). Neben der Fähigkeit des Heraus- und Darstellens der eigenen wissenschaftlichen Eignung und Besonderheit, die Enders (2003) auch als „Fähigkeit zur Selbstverwertung“ (ebd., S. 258) beschreibt, sollten Wissenschaftler/innen weiterhin über Durchsetzungsfähigkeit und einen „unbedingten Aufstiegswillen“ (ebd.) verfügen. Vogel/Hinz (2004) stellen auf Grundlage der Forschungsergebnisse zu Wissenschaftskarrieren fest, dass Frauen „ihre Leistungsfähigkeit immer besonders unter Beweis stellen müssen“ (ebd., S. 14). Damit zusammenhängend lässt sich nach Lind (2006a) bei Frauen eine Eigenschaft beobachten, die besonders ungünstig im beruflichen Leben (nicht nur im Wissenschaftsbetrieb) ist: Frauen sind zurückhaltend und eher defensiv in der Selbstdarstellung, sie unterschätzen ihre eigenen Fähigkeiten, scheuen Konkurrenzsituationen und haben häufig eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung als Männer.

Van Anders (2004) fand durch eine Befragung von Graduierten heraus, dass Männer eine höhere Intention aufweisen als Frauen, eine akademische Karriere zu verfolgen. Dabei spielen die Faktoren Elternschaft und Mobilität für Frauen eine wichtigere Rolle bei der Entscheidung für oder gegen eine wissenschaftliche Laufbahn als bei Männern.

Wie in Kapitel 1.1.2 erläutert, zeichnen sich Wissenschaftler/innen, die die wissenschaftliche Laufbahn bis zur Professur verfolgen, dadurch aus, dass sie über „biographische Risikotoleranz“ (Enders 2003, S. 258) verfügen und persönliche Strategien entwickeln, mit den unsicheren Rahmenbedingungen (v.a. Befristung) und Erfolgsaussichten umzugehen (Klecha/Reimer 2008; Enders 2003).

Lothar (2010) und Enders (2003) betonen außerdem die Bedeutung von Beschäftigungsfähigkeit, worunter die Fähigkeit verstanden wird eine qualifikationsadäquate Stelle zu finden, zu halten und gegebenenfalls zu wechseln. Beruflicher Aufstieg und Erfolg in der Wissenschaft setzt schließlich auch Flexibilität und räumliche Mobilität voraus, wobei sich die Mobilitätsanforderungen je nach Wissenschaftsdisziplin erheblich unterscheiden (Enders 2003; BMBF 2008). Laut Bundesbericht für wissenschaftlichen Nachwuchs (BMBF 2008) sind Professoren durchschnittlich an vier, wissenschaftliche Mitarbeiter/innen an durchschnittlich zwei verschiedenen Hochschulen oder Forschungseinrichtungen beschäftigt. Ein Auslandsaufenthalt von einer Minstdauer von einem Semester gilt v.a. in den naturwissenschaftlichen Fächern und insbesondere nach der Promotion als ein Muss, da derartige Aufenthalte zum Wissens- und Technologietransfer beitragen sowie neue Forschungskooperationen und den Erwerb interkultureller Kompetenzen versprechen (BMBF 2008).

Neben den leistungsbezogenen, den sozialen und personalen Faktoren seien noch zwei weitere Faktoren genannt, die Einfluss auf ein erfolgreiches Passieren der wissenschaftlichen Laufbahn mit dem Endziel Professur haben: Elternschaft und das Alter.

Die mit Abstand meisten Untersuchungen finden sich zur Fragestellung nach der Rolle des Geschlechts und dem Einfluss von Elternschaft (z.B. Macha et al. 2000; Lind 2006a, 2008; Krais 2007; Metz-Göckel et al. 2009). So zeigen bisherige Studien, dass Elternschaft und Wissenschaft nur mühevoll miteinander vereinbar sind. Im Forschungsprojekt „Balancierung von Wissenschaft und Elternschaft“ (BAWIE) wurde ermittelt, dass der Anteil an Frauen im wissenschaftlichen Mittelbau, die Kinderwünsche haben und diese aufschieben oder gar nicht realisieren, mit 68% sehr hoch ausfällt; bei Männern liegt er im Vergleich bei 46%. Über die Hälfte der Professorinnen und etwa

35% der Professoren sagten aus, „in ‚sehr starkem‘ Maße ihren Kinderwunsch zugunsten ihrer beruflichen Laufbahn zurückgestellt zu haben“ (ebd., S. 755). Nach der Geburt des Kindes haben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Nachteile in Hinblick auf ihr berufliches Fortkommen erfahren, u.a. eine zurückhaltendere Förderung durch den Vorgesetzten (11%), eine Abwertung der wissenschaftlichen Leistung (32%), den Ausschluss aus beruflichen Netzwerken (41%) und eine geringere Publikationsrate (Frauen 83%, Männer 60%). Elternschaft bringt jedoch auch positive Effekte mit sich: so weisen Eltern eine höhere berufliche Motivation auf (Frauen: 62%, Männer 59%) und verfügen aufgrund der beschränkten zeitlichen Ressourcen über einen effizienteren Arbeitsstil als kinderlose Kolleg/inn/en (Frauen: 87%, Männer: 65%) (Lind 2008).

Enders (2003) weist zudem auf die Bedeutung des Alters und der Verweildauer in den einzelnen Qualifikationsphasen und dem jeweiligen sozialen und Beschäftigungsstatus hin. Junges Alter werde schließlich mit einer hohen Leistungsbereitschaft assoziiert. Das CEWS (2009) beschreibt ebenfalls die Entwicklungstendenz, dass Anforderungen, die für Karrieren in außeruniversitären Arbeitsfeldern gelten, sich zunehmend auch in der Wissenschaft durchsetzen: es werden zunehmend sogenannte AAA-Karrieren gewünscht und unterstützt, wobei die Abkürzung für *acceleration* (Beschleunigung), *assimilation* (Anpassung) und *abbreviation* (Verkürzung der Karrieren) steht, d.h. eine Wissenschaftskarriere zeichnet sich dadurch aus, dass die einzelnen Schritte der wissenschaftlichen Laufbahn möglichst schnell und geradlinig durchlaufen werden.

Tabelle 1 veranschaulicht die Unterteilung nach Alter und Erreichen der einzelnen Qualifikationsstufen und lässt erkennen, dass Männer nach der Promotion in kürzerer Zeit die Habilitation abschließen als Frauen. Auch Lind (2006a) stellt in ihrer Expertise hinsichtlich der Charakteristika weiblicher Karriereverläufe heraus, dass Frauen insgesamt mehr Zeit für ihre wissenschaftliche Qualifikation benötigen und damit das Durchschnittsalter bei Abschluss der Promotion oder Habilitation insgesamt höher ist. Auch die Dauer zwischen Abschluss der Habilitation und Erstberufung sei länger als bei Männern. Zimmer et al. (2006, S. 41) beobachten, dass sich der zeitliche Verlauf und die Dauer der wissenschaftlichen Qualifizierung bei der jüngeren Generation der Professorinnen und Professoren jedoch zunehmend angleichen.



Alter	Schnellste Gruppe	Durchschnittliche Gruppe	Langsamste Gruppe
<b>Studienabschluss</b>	<b>bis 24 Jahre</b>	<b>25-26 Jahre</b>	<b>27 Jahre und älter</b>
männlich	27 %	48 %	25 %
weiblich	46 %	40 %	15 %
<b>Promotion</b>	<b>bis 27 Jahre</b>	<b>28-31 Jahre</b>	<b>32 Jahre und älter</b>
männlich	17 %	57 %	26 %
weiblich	22 %	52 %	27 %
<b>Habilitation</b>	<b>bis 34 Jahre</b>	<b>35-39 Jahre</b>	<b>40 Jahre und älter</b>
männlich	28 %	53 %	20 %
weiblich	16 %	45 %	39 %
<b>Erste Professur</b>	<b>bis 36 Jahre</b>	<b>37-43 Jahre</b>	<b>44 Jahre und älter</b>
männlich	27 %	50 %	22 %
weiblich	19 %	50 %	31 %

**Tabelle 1: Alter in verschiedenen Qualifikationsphasen**  
(eigene Graphik nach Zimmer et al. 2006, S. 41)

Formal gibt es derzeit keine rechtlich festgelegten Altersgrenzen mehr, was die Aufnahme und den Abschluss einer Promotion oder Habilitation<sup>1</sup>, die Einstellung als wissenschaftliches Personal oder die Erstberufung auf eine Professur im Rahmen eines Angestelltenverhältnisses anbelangt. Altersgrenzen, die für Nachwuchswissenschaftler/innen von Bedeutung sein können, finden sich jedoch bei einigen Förder- und Stipendien-Programmen (BMBF 2008) und schließlich auch bei der Erstberufung auf eine Professur in ein Beamtenverhältnis auf Lebenszeit (dabei variiert die Einstellungsaltersgrenze für Professor/inn/en in Beamtenverhältnisse in den einzelnen Bundesländern zwischen 50 Jahren (z.B. in Brandenburg und Schleswig-Holstein) und 55 Jahren (z.B. in Bremen und im Saarland) (vgl. Preißler/Detmer 2010).

<sup>1</sup> Das 2006 in Kraft getretene Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz hat hier wesentlich Einfluss auf die Abschaffung von Altersgrenzen gehabt: so hat z.B. die DFG 2008 vormals festgelegte Altersgrenzen für Doktorand/inn/en (28 Jahre) und Postdoktorand/inn/en (35 Jahre) beim Zugang zu Graduiertenkollegs abgeschafft (siehe Sprecherbrief der DFG Nr. 1/2008 unter [http://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/programme/grk/sprecherbrief\\_juni\\_2008.pdf](http://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/programme/grk/sprecherbrief_juni_2008.pdf))

## 1.4 Zusammenfassung

Für das Verständnis der hier durchgeführten Untersuchung ist es entscheidend, die wissenschaftlichen Qualifikationsanforderungen, Merkmale der Beschäftigungssituation von Wissenschaftler/innen an Universitäten, die komplexen Bedingungsfaktoren einer wissenschaftlichen Karriere sowie die spezielle Lage von Frauen in der Wissenschaft darzustellen. In der Zusammenschau des Forschungsstandes wurde deutlich, dass die wissenschaftliche Laufbahn zwar klar strukturiert ist und ganz spezifische, formale Anforderungen an die Nachwuchswissenschaftler/innen stellt, jedoch dahinterliegend andere Faktoren von zentraler Bedeutung für eine Karriere im Wissenschaftssystem sind:

auf der individuellen Ebene sind die Entwicklung eines klaren, wissenschaftlichen Selbstverständnisses und die thematische Profilierung von zentraler Bedeutung. Darüber hinaus entscheidet der Grad der Eingebundenheit in soziale Netzwerke bzw. der aktive Aufbau individueller Förderbeziehungen zu Entscheidungsträgern in der wissenschaftlichen Fachcommunity über die Karriereentwicklung.

Im Vergleich von Männern und Frauen im Wissenschaftssystem sind dem Forschungsstand nach Frauen weniger gut als Männer in die entscheidenden Netzwerke eingebunden. Neben diesem Defizit wirken sich insbesondere die Konsequenzen einer Familiengründung nachteiliger auf den weiteren Karriereverlauf von Wissenschaftlerinnen aus als bei Männern.

Gleichstellungsorientierte Maßnahmen wie Mentoring-Programme setzen bei diesen spezifischen Förderbedarfen an, um die gleichberechtigte Teilhabe von Frauen im Wissenschaftssystem zu erhöhen bzw. zu sichern.

Im folgenden Kapitel wird gezeigt, dass formale Mentoring-Programme im Kontext der universitären Nachwuchsförderung einen wesentlichen Beitrag zur Netzwerkbildung, zum Austausch über informelle Spielregeln im Wissenschaftssystem und Feldwissen, aber auch zur Reflexion und Stärkung des professionellen Selbstverständnisses als Wissenschaftler/in leisten können.

## **2 Mentoring-Programme an Universitäten – Forschungsstand und Praxis**

Strategischer Netzwerkaufbau und Karriereplanung, Sichtbarwerden als Wissenschaftlerin und Reflexion der persönlichen Ziele, Erfahrungen und Herausforderungen im Wissenschaftsalltag – dies sind die Ziele von Mentoring-Programmen an Universitäten, die folglich eine Erhöhung des Anteils von Frauen in der Wissenschaft bewirken sollen (Löther 2003; Meyerhofer 2005).

Mentoring kann allgemein definiert werden als „Instrument der Potential- und Nachwuchsförderung, das dazu dient, eine als förderungswürdig erachtete Person von der Erfahrung einer anderen Person mit entsprechendem Wissensvorsprung profitieren zu lassen“ (Meyerhofer 2005, S. 115). Im Zuge gleichstellungspolitischer Bemühungen haben sich Universitäten dieses wissens- und erfahrungsbasierte Prinzip zur Karrierehilfe zu eigen gemacht und im Rahmen von Mentoring-Programmen formalisiert.

In diesem Kapitel werden zunächst die Merkmale und Funktionsweisen von Mentoring sowie die Besonderheiten des formalen Mentoring erläutert. In den letzten Jahren haben sich neben dem klassischen One-to-one-Mentoring zwei Varianten herausgebildet, die sich multiple mentorale Beziehungen zu Nutze machen: Peer- und Gruppen-Mentoring. Da die empirische Studie sich mit der Analyse der Teilnehmeraktivität in Peer- und Gruppenmentoring-Programmen beschäftigt, wird auf diese zwei Formen vertieft eingegangen. Dabei erfährt die professionelle Durchführung von Mentoring-Programmen besondere Aufmerksamkeit: Aufgaben der Koordination und Gestaltung von Mentoring-Programmen werden begrifflich als pädagogisches Handeln und gefasst und Mentoring-Programme als soziale Lernarrangements definiert. Zum Ende des Kapitels werden empirisch belegte Effekte des formalen Mentoring im Kontext wissenschaftlicher Nachwuchsförderung auf den Ebenen der Person, der Gruppe und der Organisation zusammengetragen.

## 2.1 Das Mentoring-Konzept

### 2.1.1 Begriff und Funktionen von Mentoring

Der Ursprung der Mentoring-Idee und des Begriffs Mentoring finden sich bekanntlich in der Erzählung aus der griechischen Mythologie, in der Odysseus dem befreundeten Mentor seinen Sohn Telemach anvertraut, der ihn während der Abwesenheit des Vaters betreuen soll. Bereits hier werden die zentralen Merkmale von Mentoring deutlich: die vertrauensvolle Beziehung zwischen Personen über eine längere Zeit hinweg und letztlich auch die Kompensation von Fehlendem, hier: dem abwesenden Vater. Die ursprüngliche Definition von Mentoring weist daher einen paternalistischen Charakter auf und bezeichnet Mentoring als „relationship between an older, more experienced mentor and a younger, less experienced protégé for the purpose of helping and developing the protégé’s career“ (Ragins/Kram 2007, S. 5). Trotz uneinheitlicher Definition des Begriffs (vgl. z.B. die Ausführungen von Ziegler 2009b) besteht im Kern Konsens darüber, dass Mentoring sich „durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen“ (Ziegler 2009b, S. 9) auszeichnet und auf „die Förderung des Lernens, der Entwicklung und das Vorankommen des/der Mentee durch den Mentoren/die Mentorin ausgerichtet“ (ebd.) ist. Dabei meint Mentoring „Beziehungen, deren Substanz durch die sieben Aktivitäten Begleitung, Beobachtung, Ermutigung, Information, Inspiration, Unterstützung und Feedback umschrieben werden kann“ (Michel-Alder 2004, S. 9). Die Wirkung von Mentoring lässt sich mit der sozialen Lerntheorie (Lernen durch Beobachtung, Lernen am Modell), wie sie Bandura (1977) formuliert hat, erklären (Allen et al. 1999; Noe 1988; Blickle 2003). Diese besagt, dass Individuen stellvertretend lernen können, und zwar durch Beobachtung des Verhaltens anderer. In Abhängigkeit von der Attraktivität des Modells auf der einen Seite und den Vorerfahrungen, Interessen und der Motivation des Beobachtenden findet Lernen (von Verhalten oder auch Einstellungen) statt. Die Theorie umfasst weiterhin die Annahme, dass die Beobachtung des Modells einen auslösenden, modellierenden, enthemmenden, aber auch hemmenden Effekt haben kann.

Wie bereits in dem dieser Arbeit vorangestellten Zitat deutlich wurde, kann Mentoring „die mit großem Abstand effektivste pädagogische Maßnahme“ (Ziegler 2008, S. 14)

sein, wenn denn bestimmte Bedingungen gegeben sind. Ziegler (2007) nennt folgende vier Bedingungen effektiven Lernens („*big four*“):

- *die Ausrichtung auf Wachstum und Optimierung des Handlungsrepertoires*
- *die Individualisierung der Lernangebote entsprechend der Kompetenzen und Lernbedarfe des/der Mentee*
- *kontinuierliches Feedback über Lernfortschritte*
- *praktische Übungen zum Transfer und zur Stabilisierung des Gelernten*

In einem engen Sinn ist nur dann von Mentoring zu sprechen, wenn die dialogische Interaktion auf berufsbezogene und psychosoziale Förderung und Unterstützung ausgerichtet ist (Kram 1985; Campbell et al. 2000; Ragins/McFarlin 2001; P-Sontag et al. 2007) und Anregungen zur Selbstreflexion gegeben werden (Michel-Alder 2004). Dabei sind unter karrierebezogener Unterstützung Anregungen, Maßnahmen und Interaktionen zu verstehen, die das berufliche Vorankommen des Mentees fördern.

Die psychosoziale Komponente wirkt vielmehr darauf, dass der/die Mentee „ein Gefühl von Identität, Selbstwert, Kompetenz und Effektivität in der Arbeitsrolle“ (Schneider et al. 2011, S. 199) entwickelt. Diese grundlegende Unterteilung wurde erstmals durch Kathy Kram (1985) empirisch belegt, die informelle Mentoring-Beziehungen im Unternehmenskontext untersuchte. Seither wurde sie in zahlreichen Studien aufgegriffen und wiederum bestätigt (u.a. Kram/Higgins 2001; Ragins/McFarlin 1990; Schneider 2009). Folgende Tabelle führt die Subkategorien auf, die sich den zwei Funktionsbereichen von Mentoring zuordnen lassen:

<b>Berufliche Förderung</b>	<i>Coaching</i> und Karriereberatung (Hilfe zur Selbsthilfe) <i>Challenging</i> (Herausfordernde Aufgaben zuteilen) <i>Exposure and visibility</i> (sichtbar machen) <i>Sponsorship</i> (finanzielle Förderung) <i>Protection</i> (Schutz)
<b>Psychosoziale Unterstützung</b>	<i>Acceptance und confirmation</i> (Akzeptanz und Bestätigung) <i>Counseling</i> (persönliche Beratung) <i>Friendship</i> (wertschätzendes, freundschaftliches Verhältnis) <i>Role Modeling</i> (Vorbild und Rollenmodell)

**Tabelle 2: Dimensionen des Mentoring (eigene Darstellung nach Kram 1985)**

Da sich informelle und formelle Mentoring-Beziehungen zufolge in Hinblick auf die vier Aspekte Intensität (*intensity*), Sichtbarkeit (*visibility*), Zielsetzung (*focus*) und Dauer (*duration*) der Mentoring-Beziehung unterscheiden (Baugh/Fagenson-Eland 2007), ist die Übertragbarkeit dieser hier aufgelisteten Funktionen auf formelle, also von dritten arrangierte Beziehungen, nicht automatisch gegeben und bislang auch kaum untersucht (Chao 2009). Baugh/Fagenson-Eland (2007) zeigen in ihrer Zusammenschau bisheriger Untersuchungen, dass die Qualität formeller und informeller Beziehungen sich unterscheidet: so überwiegen in formellen *One-to-one*-Beziehungen tendenziell die psychosozialen Unterstützungsleistungen (Noe 1988; Chao 2009). In Abhängigkeit von der Rolle, in der sich der Mentor/die Mentorin sieht, aber auch in Abhängigkeit von der Beziehungsqualität, der Zeitperspektive und der aktiven Beziehungsgestaltung differiert also die Funktionalität der Mentoring-Beziehung (Lödermann 2008; Fellenberg 2009). Zu erwähnen ist, dass Mentoring beispielsweise auch in kurzzeitigen Beziehungen und Begegnungen – sogenannten *mentoring episodes* (Fletcher/Ragins 2007) – erlebt werden und einen entwicklungsförderlichen Beitrag leisten kann.

### 2.1.2 Formales One-to-one-Mentoring

Im Rahmen von Förderprogrammen wird seit gut 20 Jahren das nachgewiesenermaßen erfolgreiche Mentoring-Prinzip, also erfahrungsorientiertes Lernen von einer lebens- und berufserfahrenen Person sowie individualisierte Förderung, formalisiert. Formelle Mentoring-Beziehungen unterscheiden sich von informellen insbesondere in der Art und Weise, wie sie initiiert werden (*initiation*) und wie lange sie dauern (*duration*). In formalen Mentoring-Programmen werden einander meist unbekannte Personen, die bestimmte, vorher festgelegte Kriterien erfüllen, durch Dritte zugewiesen bzw. vermittelt (*matching*). Man spricht daher von arrangierten oder formalen Mentoring-Beziehungen (engl. *assigned mentoring relationships*) (Baugh/Fagenson-Eland 2007). Die Dauer formaler Beziehungen ist limitiert und wird durch die durchführende Organisation festgelegt.

Als klassische Variante ist das *One-to-one*-Mentoring oder auch Tandem-Mentoring bekannt: eine Förderbeziehung zwischen zwei Personen, die einander aufgrund der

persönlichen und fachlichen Passung als Tandempartner zugewiesen werden. Das Tandem besteht aus einem Mentee, einer förderungswürdigen Person (die Kriterien der Förderungswürdigkeit bestimmt die dahinter stehende Organisation), und einem Mentor/einer Mentorin, d.h. einer Person, die im Vergleich zum Mentee einen Wissens- und Erfahrungsvorsprung hat (*step ahead*-Mentor/in).

Beziehungstheoretisch kann eine *One-to-one*-Mentoring-Beziehung als soziale Austauschbeziehung bezeichnet werden, die strukturelle Merkmale einer pädagogischen Beziehung aufweist. Die Qualität der Beziehung kann dabei eher komplementär-freundschaftlich, d.h. auf Augenhöhe, oder hierarchisch-asymmetrisch sein. Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit mit der Mentoring-Beziehung sind u.a. Persönlichkeit, Sympathie, das Geschlecht der Tandempartner und das Engagement und die Bereitschaft zum Austausch (*commitment*) beider Tandem-Partner (Lödermann 2008; Chao 2009). Vorteile dieser Konstellation sind in der individuellen Betreuung und Beratung des Mentees durch den/die Mentor/in zu sehen: „Die Mentees verfügen in der Begegnung über eine ganz auf sie gelenkte Aufmerksamkeit und sind (als einzelne Person mit spezifischer organisatorischer und sozialer Einbettung) das Thema des Geschehens.“ (Michel-Alder 2004, S. 10). An den Mentor/die Mentorin wird die Erwartung herangebracht, dass er/sie als Berater, Kritiker oder auch Feedback-Geber zur Verfügung steht und auch verantwortlich für die „Prozessmoderation“ (ebd., S. 10) ist. Der/die Mentee ist aufgefordert, Ziele zu formulieren und im Gespräch mit dem/der Mentor/in Schritte der Umsetzung zu planen sowie diese eigenverantwortlich zu realisieren. Nachgewiesener Maßen ist die Zufriedenheit des Mentees mit der Mentoring-Beziehung direkt abhängig von der Häufigkeit der Treffen und damit der Gelegenheit zu Interaktion und Austausch mit dem/der Mentor/in (Baugh/Fagenson-Eland 2007).

### **2.1.3 Formales Peer- und Gruppen-Mentoring**

In ihrem Beitrag im *Wall Street Journal* erklären Kram/Higgins (2008), dass die singulären Förderbeziehungen in Anbetracht der Komplexität des Wissens und der Bedeutung vielfältiger Kontakte für den beruflichen Werdegang gegenwärtig überholt sind:

“[T]he traditional mentoring relationship just doesn’t work anymore (...) the world of work has gotten too complicated for one person to provide all the guidance and opportunities you need to manage challenges and prepare for the future.” (ebd.)

Bereits 1985 erwähnte die amerikanische Autorin Kathy Kram alternative Formen mentoraler, also entwicklungsförderlicher Beziehungen (*mentoring alternatives*), darunter Peers und Entwicklungsnetzwerke (*developmental networks*) (Kram 1985; Higgins/Kram 2001; Dobrow et al. 2012). Insbesondere die Idee der informellen Entwicklungsnetzwerke, die aufgrund der Vielfalt an Beziehungen, ihrer Formen und Inhalte der gegenseitigen Förderung den dyadischen Förderbeziehungen überlegen zu sein scheinen, wurde in den letzten Jahren weiter verfolgt und gewinnt nach wie vor an Bedeutung. In ihrem Beitrag zur Landschaft des Mentoring im 21. Jahrhundert beschreiben Kram/Ragins (2007) dies als einen bedeutenden Paradigmen-Wechsel in der Mento-ring-Forschung: neuere Studien belegen, dass die singuläre und exklusive Mentoring-Beziehung zur psychosozialen und Karriereunterstützung, hinsichtlich der Karriereförderung vergleichbar ist mit einem Entwicklungsnetzwerk (*developmental network*), das aus mehreren uniplexen (also nur einzelne Mentoring-Funktionen erfüllende) Beziehungen besteht (Kram/Isabella 1985; Higgins/Kram 2001, 2008; Blickle et al. 2003). Auch Blickle et al. (2008) diskutieren den Mehrwert multipler mentoraler Beziehungen unter dem Begriff der „Netzwerkkonzeption des Mentoring“ und bestätigen durch eine quantitative Längsschnittstudie Vorteile gegenüber der klassischen Mentoring-Beziehung. Charakteristika der traditionellen Mentoring-Beziehung und des mentoralen Netzwerks stellen Kram/Higgins (2008) wie folgt gegenüber:

	<b>Traditional Mentoring</b>	<b>Developmental Network</b>
<b>Mentor</b>	Individual	Group
<b>Role of Mentor(s)</b>	Expert on passing knowledge	Co-learners sharing knowledge
<b>Relationship(s)</b>	Hierarchical Stable Within the organization	Hierarchical and peer Changing Inside and outside the organization
<b>Individual outcomes</b>	Enhanced performance, career accomplishments and satisfaction, career advancement	Enhanced performance, learning, self-awareness, social skills and leadership capability
<b>Organizational outcomes</b>	Enhanced performance and retention	Enhanced performance, retention, organizational learning, innovation and leadership capacity

**Tabelle 3: Traditionelles Mentoring versus Networking (nach Kram/Higgins 2008, S. 3)**



Die Rezeption und Formalisierung der Idee erfolgte zunächst an amerikanischen und schließlich auch an deutschen Universitäten: Peer- und Gruppen-Mentoring-Programme wurden und werden entwickelt und organisiert, um zur Vernetzung und aktiven Netzworkebildung von Wissenschaftlerinnen beizutragen. Es handelt sich dabei um Varianten, die die hierarchische Förderbeziehung durch gleichrangige Beziehungen ergänzen (Gruppen-Mentoring) oder ablösen (Peer-Mentoring). Diese zwei Formen werden im Folgenden erläutert.

### **Peer-Mentoring**

Peer-Mentoring wird nun seit wenigen Jahren als Instrument zur Nachwuchsförderung an Universitäten eingesetzt. Im deutschsprachigen Raum war die *MentoringWerkstatt* an der Universität Zürich ein Vorreiterprojekt, dessen Durchführung und Entwicklungen von Michel-Alder (2004) und Meyerhofer (2005) dokumentiert wurden. Paschke (2005) beschreibt Peer-Mentoring als „Netzwerk der Weggefährtinnen“ (ebd., S. 34), in dem Informationen und Erfahrungen geteilt und gegenseitige Unterstützung bei beruflichen und persönlichen Anliegen gewährt werden. Peers werden dabei neben anderen Beziehungen als „one source of developmental assistance“ (McManus/Russel 2007, S. 276) gesehen. In Peer-Mentoring-Programmen, die der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung dienen, werden also Gleichgesinnte (meist auf der gleichen wissenschaftlichen Qualifikationsstufe) gezielt miteinander in Kontakt gebracht. Je nach Programm werden Kleingruppen oder Netzwerke gebildet, deren Mitglieder entweder aus demselben oder einem ähnlichen Fachbereich stammen oder aber bewusst interdisziplinär zusammengesetzt sind. Je nach Konzeption werden Peer-Mentoring-Gruppen nach bestimmten Kriterien zusammengesetzt: Beratungsschwerpunkte, Persönlichkeit der Teilnehmenden, fachlicher Hintergrund oder auch berufliche Ziele (innerhalb oder außerhalb der Universität).

Kennzeichen von Peer-Mentoring-Beziehungen sind Ähnlichkeit (*mutuality*), Gegenseitigkeit (*reciprocity*) und Ergänzung (*complementarity*) der Gruppenmitglieder (Schneider 2009). Je nach Beziehungsqualität sind jedoch drei unterschiedliche Peer-

Arten zu unterscheiden: *information peer*, *collegial peer* und *special peer*. *Information peers* teilen ihr Wissen miteinander, gewähren jedoch nur beschränkt Einblick in persönliche Erfahrungen und geben nur in eingeschränkter Form Informationen über berufliche Gelegenheiten weiter. Der *collegial peer* ist Freund und Gesprächspartner in strategischen Fragen und gibt berufsbezogenes Feedback. Die Beziehung ist vertrauensvoll und bietet die Möglichkeit, sich zu öffnen (*self-disclosure*). Der *special peer* hat eine bestätigende Funktion, gibt persönliches Feedback und emotionale Unterstützung. Diese Beziehung ist gekennzeichnet durch starke Bindung und Freundschaft (Kram/Isabella 1985; Kram/Higgins 2008; McManus/Russel 2007).

Die psychosoziale Unterstützung, insbesondere Bestätigung, emotionale Unterstützung, persönliches Feedback und auch Freundschaft, sehen Blickle et al. (2003, S. 123) bei Peer-Mentoring-Beziehungen grundsätzlich im Vordergrund. Angelique et al. (2002) heben hervor, dass die Beziehung und die gegenseitige Unterstützung der Peers aufgrund ähnlicher Erfahrungen nicht nur durch Sympathie, sondern auch Empathie gekennzeichnet ist. Sie schreiben dem Peer-Konzept zudem die Funktion des „musing“ (ebd., S. 199) zu, d.h. sie gehen davon aus, dass Peers gerade wegen ihrer Ähnlichkeit füreinander inspirierend sein können. Es ist anzunehmen, dass aufgrund der Statusgleichheit Mentoring-Funktionen, wie z.B. Schutz (*protection*), Förderung (*promotion*), finanzielle Unterstützung (*sponsorship*) und Sichtbarmachen (*exposure*) in Peer-Beziehungen entfallen.

Bedingungen, unter denen Peer-Mentoring funktioniert, gleichen denen, die für Gruppen im Allgemeinen gelten: so müssen Gruppenmitglieder ein hohes zeitliches Engagement wie auch die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstorganisation aufweisen. Ein Nachteil des Peer-Mentoring wird darin gesehen, dass aufgrund der Ähnlichkeit die Gefahr besteht, aus der Gruppe zu wenig Anregungen zur persönlichen und beruflichen Entwicklung zu erhalten (Angelique et al. 2002; Paschke 2005; Lind 2006b; Lödermann 2010). Zudem birgt die Ähnlichkeit in Bezug auf die berufliche Stellung die Gefahr, dass „Konkurrenzkämpfe zwischen den Kollegen entstehen“ (Schneider 2009,

S. 335) oder dass innerhalb der Peer-Gruppe „Vorurteile, Stereotypen und pessimistische Sichtweisen bestärkt werden“ (ebd.).

### **Gruppen-Mentoring**

Bei dem Konzept Gruppen-Mentoring handelt es sich um eine Variante der klassischen Tandem-Mentoring-Beziehung, die sich jedoch zusätzlich die unterstützende Funktion und Wirkungsweise der Kleingruppe zu Nutze macht. Dabei wird eine Gruppe von Nachwuchswissenschaftlerinnen von einem erfahrenen Mentor/einer Mentorin oder auch einem Co-Mentorat (z.B. einem/einer Mentor/in und einem/einer Co-Mentor/in) betreut. Hierdurch erhält die Gruppe einen zusätzlichen Ansprechpartner, der über (informelles) Wissen und Erfahrungen verfügt. Gruppen-Mentoring vereint die Struktur des Tandem-Mentoring mit der unterstützenden, durch gruppendynamische Prozesse beeinflussten Peer-Gruppe: es findet daher eine „gleichzeitige Förderung auf horizontaler und vertikaler Ebene“ (Genetti et al. 2003, S. 11) statt. Im Vordergrund steht der Austausch, wobei die Themen sich in enger Abstimmung zwischen den Peers untereinander und dem/der Mentor/in ergeben. Dabei kommen für den/die Einzelne/n auch Themen ins Blickfeld, die (zunächst) für das eigene Weiterkommen irrelevant erscheinen mögen.

Nach Tietze (2010) ermöglicht der „Gruppenmodus ... eine Vielzahl an Perspektiven zu aktivieren“ (ebd., S. 26). Michel-Alder (2008) schreibt hierbei wiederum dem/der Mentor/in die Verantwortung für die Prozessgestaltung und partizipative Moderation der Gespräche zu. In Abhängigkeit vom Rollenverständnis des Mentors sind unterschiedliche Entwicklungen im Beziehungsgefüge und dem Mentoring-Prozess zu erwarten.

Der/die Mentor/in bildet meist den „natürlichen Mittelpunkt und eine zentrale Resource“ (ebd., S. 49). Der Bedarf an Selbststeuerung der Gruppe ist damit geringer als beim Peer-Mentoring. Als Vorteile sind, wie auch bei der Form des Peer-Mentoring, die Vielfalt der Perspektiven und gleichzeitig das Wissen und die Erfahrung des- oder derjenigen, die den Weg bereits erfolgreich gegangen ist und derjenigen, die auf der gleichen Entwicklungsstufe sind, zu sehen.

Kriterien für die Auswahl der Mentor/inn/en im Rahmen von Mentoring-Programmen für Nachwuchswissenschaftlerinnen sind Berufserfahrung und beruflicher Erfolg auf universitärer, nationaler und möglichst internationaler Ebene, so dass diese von den Mentees als attraktive Vorbilder gesehen werden. Einige Autorinnen empfehlen die direkte Einbeziehung der Mentees und damit Mitbestimmung beim Matching-Prozess (vgl. Hoffman-Lun et al. 2000; Michel-Alder 2004). Unterschiedliche Ansichten gibt es bisweilen in Bezug auf die Frage, ob sich Männer oder Frauen besser eignen, das Mentorat für den weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchs zu übernehmen. Einige Programme betonen den Vorteil von gleichgeschlechtlichen Mentoring-Beziehungen, welche die gegenseitige Identifikation erhöhen. Bei Cross-Gender-Beziehungen (gemischtgeschlechtlichen Beziehungen) wird ein Vorteil in der Erfahrung auf Seiten der Mentees gesehen, einen männlichen Förderer zu haben, aber auch die Sichtweisen, Einstellungen und Strategien eines erfolgreichen Wissenschaftlers kennen zu lernen. Umgekehrt erhält der Mentor Einblick in die Situation, die Beweggründe und Erfahrungen der jungen Frauen als angehende Wissenschaftlerinnen. Diese Sensibilisierung könne sich wiederum auf die eigene Rolle als Führungskraft auswirken (Genetti et al. 2003).

Peer- und Gruppen-Mentoring sind bei näherer Betrachtung vergleichbar mit anderen Gruppenkonzepten und deren spezifischen Wirkprinzipien: Kollegiale Beratungsgruppen (Macha et al. 2010; Tietze 2010), Erfolgsteams (*Sher Succes Teams*, siehe Internetquellen) und *Communities of Practice* bzw. Wissensgemeinschaften (Lave/Wenger 1991; North et al. 2000). Gemeinsam ist diesen Konzepten, dass sie sich alle des Prinzips der unterstützenden Gruppe bedienen und dass es sich um einen auf längere Sicht angelegten, freiwilligen, aber verbindlichen Zusammenschluss von Gleichrangigen handelt, die sich bei Entwicklungsprozessen und der Erreichung von Zielen gegenseitig unterstützen. Die Mitglieder in Kollegialen Beratungsgruppen und Wissensgemeinschaften haben einen gemeinsamen (beruflichen) Fokus und weisen ähnliche Tätigkeits- und Erfahrungshintergründe auf (Lippmann 2009). Sie verbindet das Interesse an einem Thema und die Hoffnung auf einen synergetischen Mehrwert durch Wissens-

austausch. Dabei funktioniert das Lernen nach dem Ansatz des *situated learning* (Lave/Wenger 1991), der davon ausgeht, dass „Lerner in einer Art informeller Lehre im Kontakt mit Experten oder einfach von solchen Menschen lernen, die einen Wissensvorsprung haben“ (ebd., S. 53). Weitere Gemeinsamkeiten sind Reziprozität, Multi-Perspektivität und Zielorientierung. Neben dem Wissensaustausch erfüllen solche Wissensgemeinschaften in Organisationen auch eine identitätsstiftende Funktion und sind dabei „Experimentier- und Lernfeld“ (North et al. 2000, S. 5).

Kollegiale Beratungsgruppen tragen nachweislich zur Erhöhung der Professionalität im beruflichen Handeln, zur Psychohygiene und Entlastung sowie zur Klärung aktueller Anliegen und zum Informationsaustausch bei (Tietze 2010; Macha et al. 2010). Dabei können einige Funktions- und Gestaltungsprinzipien zur Steigerung der Effektivität von Mentoring-Gruppen adaptiert werden: z.B. wird in kollegialen Beratungsgruppen eine gemeinsame Struktur (thematisch und organisatorisch in Bezug auf Ablauf und Rollenverteilung) festgelegt, die den Unterschied zu Alltagsgesprächen macht (Macha et al. 2010; Tietze 2010). Erfolgsteams nutzen die Gruppe als Rahmen zur Identifizierung und gemeinsamen Verwirklichung von Lebensträumen und Berufszielen und verstehen sich als Begleitung bei der Verwirklichung von Zielen: das regelmäßige Berichten über Fortschritte und das bewusste Feiern von Erfolgen sind hier zwei Elemente, die ebenfalls im Rahmen von Gruppen-Mentoring integriert werden könnten.

Aufgrund des informellen und geselligen Charakters, der Ergebnisoffenheit und mangelnden Messbarkeit des Erfolgs oder Wissenszuwachses sehen sich Gruppierungen, die Wissen und Erfahrungen miteinander teilen wollen, teilweise mit kritischen Vorwürfen („Kaffeekränzchen“, Zeitverschwendung, Illoyalität) oder Unverständnis der sozialen Form der Wissensgenerierung und -teilung konfrontiert. Bedeutend für die Realisierung der Wissensgemeinschaft ist deshalb auf organisationaler Ebene die Schaffung förderlicher Rahmenbedingungen (u.a. Vertrauen in Effektivität der Gemeinschaft, zeitliche Freistellung, Kontakt zwischen Personen mit gleichen Interessen herstellen), aber auch auf der interaktionalen Ebene die Klärung der Motivation der Gruppenmitglieder sowie die (anfängliche) Unterstützung von ziel- und problemlöseorientiertem Vorgehen und konstruktiver Kommunikation (North et al. 2000).

Welche Form von Mentoring ist nun am besten geeignet zur Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen? Bislang kann hierzu keine empirisch gesicherte Aussage gemacht werden (Fellenberg 2007). Da sich die Funktionen hierarchischer und Peer-Beziehungen unterscheiden, sprechen Maurer und Meyerhofer (in Michel-Alder 2004) Universitäten die Empfehlung aus, unterschiedliche Formen in ihrer Nachwuchsförderung zu verankern, denn „diese erfüllen je nach Laufbahnziel, -phase, und -situation unterschiedliche Zwecke“ (ebd., S. 7). In Deutschland gibt es derzeit einige Programme, die den Bewerberinnen die Auswahl der gewünschten Mentoring-Form überlassen (z.B. Hessen: *SciMento*, TU Berlin/FU Berlin/Humboldt Universität Berlin: *ProFiL-Programm*, TU Cottbus: *Profem*). Laut den Erfahrungen der *ProFiL*-Koordinatorin Dorothea Jansen der TU Berlin (mündliche Auskunft) bevorzugen Wissenschaftlerinnen aufgrund des hohen fachbezogenen Beratungsbedarfs eher *One-to-one*-Mentoring. Systematisch-vergleichende Untersuchungen würden hier Aufklärung bringen. Aus Sicht der Organisatoren haben Peer- und Gruppen-Mentoring-Programme den Vorteil, dass zahlenmäßig mehr Personen von der Maßnahme profitieren können, wobei sich gleichzeitig der Einsatz von Ressourcen verringert.

## 2.2 Mentoring-Programme als Instrument der Nachwuchsförderung

Der Ursprung formeller Mentoring-Programme liegt in den 70er Jahren, wo sie erstmals als Bestandteil von Personalentwicklungsstrategien in amerikanischen Unternehmen konzipiert und durchgeführt wurden. Die Mentoring-Praxis hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten auf alle gesellschaftliche Bereiche – Wirtschaft, Politik, Hochschul-, Bildungs- und Sozialwesen – ausgebreitet. Zielgruppen sind v.a. Frauen und potentielle Nachwuchskräfte, aber auch Personen, die einen erhöhten Bedarf an Orientierung, Ermutigung und persönlicher Unterstützung aufweisen. Frauen sind auch die Hauptzielgruppe von Mentoring-Programmen an Universitäten. Meyerhofer (2005) hält das Instrument Mentoring im Rahmen der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung für besonders geeignet, „weil es ‚systemimmanent‘ funktioniert“ und die „informativen Momente auf[nimmt], welche die Wissenschaft auszeichnet“ (ebd., S. 132).

Eine Verbreitung dieses gleichstellungsorientierten Förderinstruments wurde u.a. im Rahmen von Förderprogrammen des Landes und einzelner Bundesländer forciert (z.B. Förderprogramm Regionale Beschäftigung 2008-2013 des Europäischen Sozialfonds in Bayern, das Bundesprogramm Chancengleichheit der Schweiz oder auch die Initiative zur Förderung von Peer-Mentoring-Gruppen in den außeruniversitären Forschungseinrichtungen durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung). Formale Mentoring-Programme sind dabei stets auf ein vom Träger übergeordnetes Programmziel ausgerichtet. Im Kontext der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung ist dies die Erhöhung des Frauenanteils auf den höheren Qualifikations- und Beschäftigungsstufen im Wissenschaftssystem. Durch systematische Erschließung des Potentials, gezielte Förderung und Vernetzung von leistungsstarken Frauen sollen diese für das Wissenschaftssystem gewonnen, sichtbar gemacht und im System gehalten werden. Meyerhofer (2004) meint, Wissenschaftlerinnen erhalten in Mentoring-Programmen „jene Wertschätzung, die ihnen im Unterschied zu Männern im allgemeinen eher weniger entgegengebracht wird“ (ebd., S. 11).

Allerdings muss festgestellt werden, dass die Programmpraxis und die Programmforschung in einem diskrepanten Verhältnis zueinander stehen. Zwar finden sich inzwischen einige Evaluationen und damit verbundene Handlungsempfehlungen, aber unabhängige Mentoring-Programmforschung wurde in Deutschland bislang, bis auf wenige Ausnahmen allerdings zu Tandem-Mentoring-Programmen (Hoffman-Lun et al. 2000; Grassinger et al. 2010) kaum betrieben. Über Forschung im englischsprachigen Raum gibt der Überblicksartikel von Baugh/Fagenson-Eland (2007) Auskunft, der sich allerdings wiederum auf Tandem-Mentoring-Programme bezieht.

### **2.2.1 Der Programmbegriff**

Im Vergleich zum Mentoring-Begriff wird die Bestimmung des Programmbegriffs in der Literatur eher vernachlässigt. Nach Gieseke (2008) können Programme als „makrodidaktisch konzipierte Angebote, die eine Mixtur von Lernarrangements, Projekten, Kursen, Gesprächskreisen, Zielgruppenkonzeptionen beinhalten und diese [zeitlich

begrenzte] Planung unter einem Fokus bündeln“ (S. 107) umschrieben werden. Zur Auswahl und Abstimmung der Einzelmaßnahmen und Vorgänge im Programm bedarf es professioneller Dritter, die im Kontext von Bildungsprogrammen meist als Koordinatoren (lat. *coordinare* = regeln, abstimmen, ordnen, in eine Reihenfolge bringen) oder Manager (verantwortlich für die ziel- und erfolgsorientierte Prozesssteuerung) bezeichnet werden. Die Leitung, Koordination und Steuerung der Mentoring-Programme wird meist von einer einzelnen Person oder einem Team übernommen; bisweilen verfügen einige Programme auch über einen wissenschaftlichen Beirat (z.B. *Mentoring Werkstatt Zürich*).

Ein Blick auf die Internetauftritte der Programme zeigt, dass die Programmkoordination an Universitäten überwiegend in der Hand von Frauen liegt. Der fachliche Hintergrund ist dabei häufig ein sozialwissenschaftlicher, aber es finden sich auch Koordinator/inn/en, die aus den gleichen Fachbereichen stammen wie die Zielgruppe des Programms (z.B. Medizin, Naturwissenschaften). Unter den Koordinatorinnen selbst ist ein großer Anteil, der sich wissenschaftlich weiterqualifiziert (hat). Nach dem speziell für Koordinatoren aufgestellten Kriterienkatalog von Michel-Alder (2004) sind eine wissenschaftliche Ausbildung, Kenntnisse des Hochschulsystems, Projektmanagement und Beratungskompetenzen notwendig, um diese Aufgabe angemessen ausüben zu können; denn Programmplanungshandeln umfasst die „Verkoppelung von Bedürfniser-schließung, Bedarfserhebung, Ist-Analyse, Öffentlichkeit, Dozentengewinnung, abgestimmter Angebotsentwicklung und Evaluation“ (Gieseke 2008, S. 108).

Betrachtet man die aktuelle Peer- und Gruppen-Mentoring-Programmlandschaft an Universitäten im deutschsprachigen Raum, so wird nicht nur die enorme Verbreitung, sondern auch die konzeptionelle Vielfalt der praktizierten Programme deutlich. Als Konzept wird dabei die Summe aller Aspekte oder Leitlinien verstanden, die zur Beschreibung eines Programms dienen (Zielgruppe, Zielsetzung, Dauer, Methodik, didaktische Bausteine, Anforderung an die Teilnehmenden). Grob lassen sich folgende Formen von Mentoring-Programmen im Kontext der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung unterscheiden:



**Peer- oder Gruppen-Mentoring mit einem Rahmenprogramm**, das zur Information, Vernetzung und Kompetenzentwicklung der Teilnehmerinnen sowie zur Begleitung des Mentoring-Prozesses organisiert wird (z.B. *Leuphana Peer-Mentoring* an der Universität Lüneburg, *UniMento* an der Universität Augsburg, *muv* an der Universität Wien). Zur Prozessbegleitung werden sogenannte Rahmenveranstaltungen (Auftakt-, Feedback- und Abschlussveranstaltungen) und ein Zusatzangebot an Workshops und Veranstaltungen (z.B. Stammtische, themenspezifische Fachdiskussionen und moderierte Gesprächsrunden mit Experten) organisiert, die einen „systematischen Austausch- und Reflexionsprozess“ (Goy 2004, S. 103) sowie Gelegenheiten zur Weiterentwicklung der überfachlichen Kompetenzen und Vernetzung der Teilnehmerinnen ermöglichen. Einige Programme nutzen auch Internet-/Kommunikationsplattformen, wobei diese jedoch i.d.R. wenig Anklang finden und in ihrer Bedeutung zu vernachlässigen sind (vgl. z.B. Lind 2006b). Die Programme handhaben die Mitbestimmung der Teilnehmerinnen bei der Planung der Zusatzangebote sehr unterschiedlich: die Spannweite reicht von der Festlegung eines begleitenden Rahmenprogramms bis hin zur eigenverantwortlichen Organisation oder Durchführung von Veranstaltungen.

**Mentoring-Programme, in denen Mentoring-Gruppen eigene Projekte realisieren** (z.B. Mentoring Werkstatt Zürich, Peer Mentoring an der Universität Tübingen) folgen einem Empowerment-Ansatz, d.h. sie schaffen Bedingungen, um vorhandene Ressourcen zu aktivieren und fördern kreative und selbstorganisierte, wissenschaftliche Projektarbeit (Meyerhofer 2005, 2007). Das Konzept sieht vor, dass Gruppen, deren Teilnehmerinnen sich selbst zusammengefunden haben, einen Antrag auf Förderung einer Projektidee stellen. Dieses Vorgehen spiegelt die Prinzipien des Wettbewerbs und der Exzellenz im Wissenschaftsbetrieb wider: analog zu Forschungsanträgen werden Anforderungen an den Projektantrag der Peer-Gruppen gestellt (z.B. logische Begründung des Vorhabens und Konzeptidee oder auch ökonomische Mittelverwendung). Nach erfolgreicher Antragstellung haben die Gruppen ein eigenes Budget zur Verfügung, das zur Finanzierung von Workshops zur Kompetenzentwicklung, Fort- und Weiterbildungen, Organisation von oder Teilnahme an Tagungen und Reisekosten

verwendet werden kann. Das gesamte Projekt wird dabei von den Gruppenmitgliedern selbständig organisiert. Die Gruppen sind zur Selbstevaluation verpflichtet. Jede Gruppe hat einen wissenschaftlichen Beirat oder auch Mentor/inn/en auf Zeit.

Da die Akzeptanz von Förderprogrammen von der organisationalen Unterstützung und Einbettung der Mentoring-Programme mit beeinflusst wird, ist auf eine strategisch günstige, institutionelle Verankerung und die Einbindung von Mentoring-Programmen in die allgemeine wissenschaftliche Nachwuchskräfteentwicklung bzw. Nachwuchsförderung, z.B. im Rahmen von Graduiertenkollegs, zu achten (Zellers et al. 2008). Weiterhin gilt die Unterstützung durch die Universitätsleitung als Erfolgskriterium (Meyerhofer 2007; Hofmann-Lun et al. 2000). Eine Unternehmenskultur, die soziales und lebenslanges Lernen wertschätzt, ist eine weitere Voraussetzung für das Gelingen von Gruppen-Mentoring-Programmen – und damit für einen Organisationswandel (Allen et al. 1999; Macha et al. 2010, 2011).

### **2.2.2 Professionalität und Qualität der Programmorganisation**

Im Zuge der Verbreitung von Mentoring-Programmen wurde in Deutschland verstärkt eine Qualitätsdiskussion über die Frage geführt, wie Mentoring-Programme professionell organisiert werden können bzw. sollten. Aus der Zusammenarbeit von Mitgliedern des *Ada Lovelace e.V.* und des Dachverbands *Forum Mentoring e.V.* sind 2010 erstmals allgemeingeltende Qualitätsstandards veröffentlicht worden, die sich auf die Mentoring-Partnerschaft, das Rahmenprogramm, die Programmevaluation und institutionelle Bedingungen beziehen (Forum Mentoring e.V. 2010).

An dieser Stelle seien einige kritische Faktoren für das Gelingen von (Peer-)Gruppen-Mentoring-Programmen dargestellt, deren Relevanz empirisch und dabei überwiegend in Evaluationsstudien belegt wurde (P-Sontag et al. 2007; Hoffman-Lun et al. 2000; Genetti et al. 2003; Jansen 2008; Meyerhofer 2005, 2007; Kram/Higgins 2007):

- Ein *sorgfältiger Auswahl- und Matching-Prozess* ist eine besonders kritische Größe für das Gelingen formaler Mentoring-Beziehungen und damit der Effektivität von Mentoring-Programmen (P-Sontag et al. 2007; Chao 2009; Lödermann 2010).

Die Auswahlkriterien für die Teilnahme an Mentoring-Programmen für Wissenschaftlerinnen richten sich zuvorderst nach den Programmzielen (z.B. Förderung von Frauen aus mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern). Bei der Auswahl können weiterhin Leistungskriterien (z.B. bisherige Studien- und Forschungsleistung), die Teilnahmemotivation und persönliche Einstellung zur Programmteilnahme (z.B. Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit beruflichen Zielen), aber auch soziale Kompetenzen wie Kommunikations- und Teamfähigkeit festgelegt werden. Insbesondere zur selbstorganisierten Zusammenarbeit in Gruppen ist ein gewisser Grad an Teamfähigkeit Voraussetzung, obwohl Teamfähigkeit zugleich auch als ein Entwicklungseffekt von Gruppen-Mentoring gilt (Rechtien 2009).

Wichtig ist ein passgenaues Matching entsprechend den Zielen, Bedarfen, fachlichen und persönlichen Merkmalen, die in einem persönlichen Auswahlgespräch geklärt und offen gelegt werden können; komplementäre Profile sind dabei von Vorteil. Da die Gestaltung mentoraler Beziehungen auf Eigeninitiative erfolgt, ist zu prüfen, ob die Einzelne bereit ist, Verantwortung und Eigeninitiative in der Gruppe zu zeigen und ob sie darüber hinaus genügend zeitliche Ressourcen für die Programmteilnahme mitbringt (Michel-Alder 2004).

So schlägt Michel-Alder (2004) eine maximale Gruppengröße von sieben Personen vor; eigener Erfahrung nach erleichtert eine Gruppengröße von vier bis fünf Personen die Abstimmung und Koordination der Treffen wesentlich (Lödermann/Scharrer 2010). Unter den Teilnehmerinnen der Peer-Gruppen und den betreuenden Mentor/inn/en darf keine berufliche Abhängigkeit bestehen. Bei der Auswahl der Teilnehmerinnen und Gruppenbildung sind mögliche Konkurrenzen zu beachten, die aufgrund eines unterschiedlichen Status oder unterschiedlichem beruflichen Erfolg (in Bezug auf Publikationen, Unterstützung durch den Chef, Verdienst) gegeben sind (vgl. Angelique et al. 2002). Gerade bei Gruppen-Mentoring ist der Matching-Prozess bereits als Kontextgestaltung zu verstehen (Edding 2009), der von der Frage geleitet werden muss, inwiefern die Mitglieder eine für den Mentee geeignete soziale Lernumgebung bilden. Nehmen die Tandempartner oder Gruppenmitglieder keine Passung wahr, findet kein Mentoring statt (Chao 2009).

- *Zielklärung und Zielorientierung* sind wesentliche Bedingungen des Mentoring-Prozesses. Schriftliche Zielvereinbarungen sowie die Klärung persönlicher Ziele und Resultaterwartungen sollten zu Beginn der Zusammenarbeit (Hoffman-Lun et al. 2000; Genetti et al. 2003; Lödermann 2010). Michel-Alder (2004) weist in ihrem Beitrag auf die Bedeutung von Resultaterwartungen hin: „Während Ziele häufig abstrakt und damit unverbindlicher formuliert sind, enthalten Vorstellungen zum Outcome meist Konkretisierungen auf der Handlungsebene, was zu Zwecken der Prozessteuerung vorzuziehen ist.“ (ebd., S. 21) Aus der Kleingruppenforschung ist bekannt, dass Zielorientierung wie Triebkräfte wirken und Energie und Motivation für die gemeinsame Zielerreichung freisetzt (Lewin 1963; Stahl 2008; Edding 2008).
- *Feedback* ist im Mentoring-Prozess in Hinblick auf die Zufriedenheit und die Motivation der beteiligten Mentees und Mentor/inn/en von besonderer Bedeutung (Ziegler 2007, 2008; Michel-Alder 2008). Mitunter führt Feedback zur Klärung und Vertiefung von Beziehungen und fördert ein offenes und kooperatives Verhältnis untereinander (Michel-Alder 2004). Daneben ist Feedback für die psychosoziale Entwicklung (v.a. Festigung der Forscher-Identität und bessere Selbsteinschätzung der Kompetenzen) entscheidend, da sich über persönliche Rückmeldungen und der dadurch gegebenen Möglichkeit des Vergleichs von Fremdbild und Selbstbild letzteres wesentlich konstituieren und verändern kann (Michel-Alder 2004). Feedback ist darüber hinaus auch für Mentor/inn/en entscheidend: Unsicherheit über den Erfolg der eigenen Bemühungen können die Gruppen durch ein offenes Feedback wettmachen (vgl. Lödermann 2008).
- Das Rahmenprogramm sollte *qualitativ hochwertige Trainings zur Gestaltung von Lernen und Lernstilen, sozialen Kompetenzen, Klärung von Erwartungen und Zielen* beinhalten (Baugh/Fagenson-Eland 2007; Lankau/Scandura 2007). Es wird fälschlicherweise häufig vorausgesetzt, dass Individuen wissen, wie man in einer Gruppe miteinander arbeitet (Hackman 2002, zit. nach Edding 2009). Allen et al. (1999) weisen auf die Bedeutung von Teamentwicklung hin „with focus on skills that enable peers to support and coach each other“ (ebd., S. 466). Einige Programme integrieren daher Gruppencoachings (z.B. *muV* an der Universität Wien) oder Workshops

zur kollegialen Beratung, die die Umgangsformen und Kommunikation der Gruppenmitglieder in den Blick nehmen (z.B. im *UniMento*-Programm an der Universität Augsburg).

- Auf Basis ihrer Untersuchung stellt Meyerhofer (2007) fest, dass einige Aspekte in einem Mentoring-Programm für Nachwuchswissenschaftlerinnen unabdingbar sind, um einen gleichstellungsfördernden Effekt zu haben: So sollten die Regeln und Voraussetzungen einer wissenschaftlichen Karriere im Rahmen des Programms transparent gemacht werden. Weiterhin bedarf es motivierender Vorbilder und der bewussten Ermutigung der Teilnehmerinnen. Die Teilnehmenden sollen für die spezielle Situation von Frauen an der Universität sensibilisiert werden.

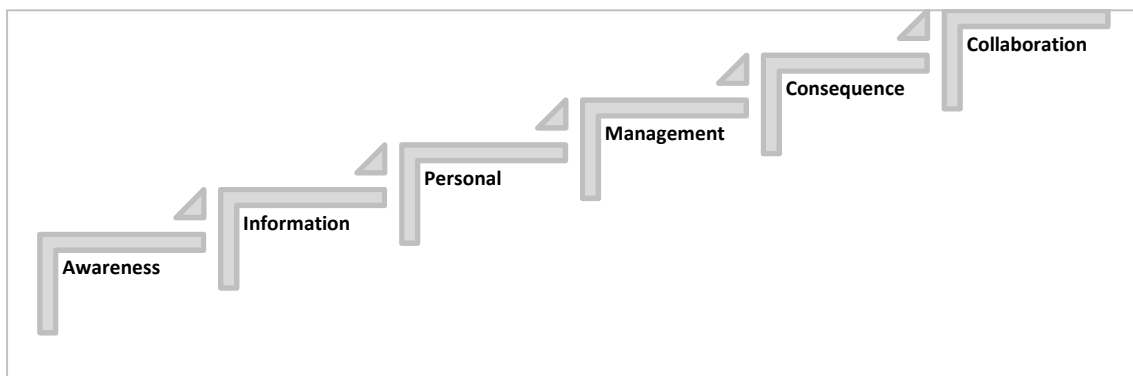
Hierzu entwickelte de Vries (2010) den Ansatz des *bifocal approach*, der besagt, dass die ausschließliche Förderung von Frauen nicht zu einer organisationalen Veränderung in Richtung Gleichstellung stattfindet. Erst wenn auch die strukturellen Rahmenbedingungen an Universitäten und im Wissenschaftssystem innerhalb der Mentoring-Beziehungen und Programmveranstaltungen thematisiert werden und eine organisationaler Wandel angestrebt wird, könne Chancengleichheit realisiert werden (siehe auch Kapitel 2.3.2: Organisationale Effekte).

### 2.2.3 Prozessebenen in Mentoring-Programmen

Zur Steuerung von Mentoring-Programmen ist es wichtig, sich der Entwicklungsdynamik auf den verschiedenen Ebenen – Individuum, mentorale Beziehungen und Programm – bewusst zu sein. Als Bezugsmodell zur Konzeption von Mentoring-Programmen zieht die *International Mentoring Association (IMA)* das stufenförmige *CBAM-Modell (Concerns-Based-Adoption-Model)* heran (siehe Abbildung 6), das bereits Ende der 80er Jahre von Hord et al. (1987) zur Erklärung von Schulentwicklungsprozessen durch personale Lern- bzw. Entwicklungsprozesse entwickelt wurde.

Die unteren drei Ebenen beschreiben den Prozess des Bewusstwerdens von Bedürfnissen oder Anforderungen (*awareness*), das Einholen entsprechender Informationen (*information*) und die Entwicklung einer persönlichen Strategie (*personal*). Sind diese

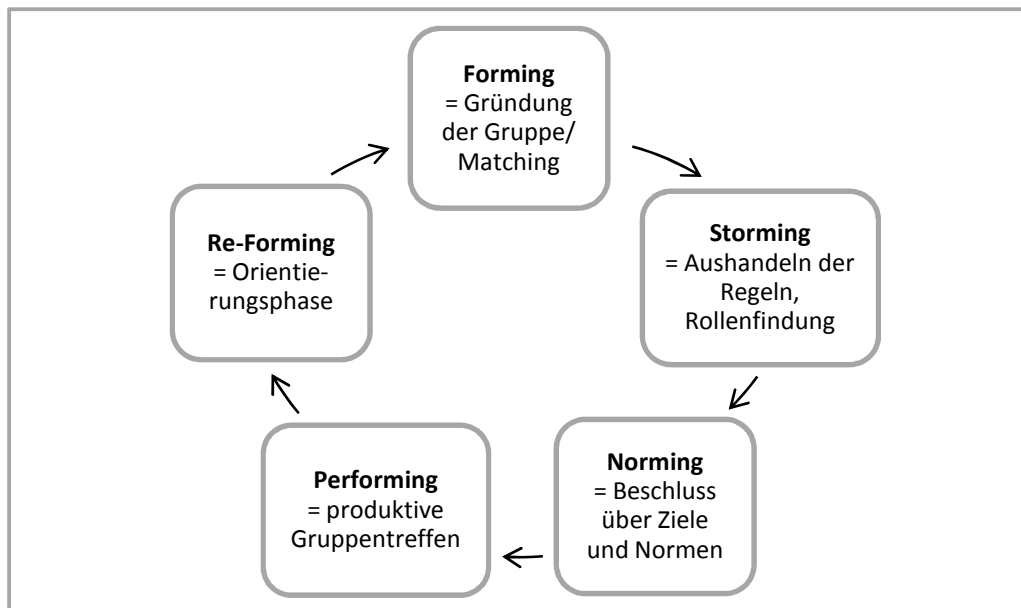
drei Stufen erreicht, geht es ins eigene Tun und Ausprobieren (*management*), das folglich Erkenntnisse und Rückmeldungen (*consequences*) evoziert. Auf der Stufe der *collaboration* ist die Suche nach Kooperationspartnern und Personen mit ähnlichen Interessen zu verorten, denn kollegiale Unterstützung ist eine elementare und effektive Bedingung professioneller Entwicklung. Als letzte Stufe, die zu einer Neuausrichtung und einer erneuten Formulierung persönlicher Entwicklungsziele führt, folgt eine Phase des *refocusing*.



**Abbildung 6: Concerns-Based-Adoption-Model**  
(eigene Graphik nach Hord et al. 1987)

Neben diesem individuellen Entwicklungsprozess, der durchaus auch Auswirkungen auf organisationaler Ebene haben kann, durchlaufen die Mitglieder einer Mentoring-Gruppe gemeinsam eine gruppendynamische Entwicklung. Einige ausgewählte Erkenntnisse aus der Kleingruppenforschung (Edding/Schattenhofer 2009; Hofstätter 1986; Wellhöfer 2007; Stahl 2002) seien an dieser Stelle erwähnt, die klären können, was eine durch Dritte arrangierte oder selbstbestimmte Auswahl von Menschen, hier: Programmteilnehmer/innen, zu einer funktionierenden Mentoring-Gruppe macht.

Sowohl für die Koordinator/inn/en von Mentoring-Programmen als auch für die Gruppenmitglieder selbst ist Kenntnis über die Entwicklung von Gruppen unabdingbar. Der Gruppenprozess in Mentoring-Gruppen kann entsprechend der Phasen, wie sie Stahl (2002) formulierte, folgendermaßen veranschaulicht werden:



**Abbildung 7: Phasen des Gruppenentwicklungsprozesses**  
(eigene Graphik nach Stahl 2002, S. 49ff.)

Eine Gruppe zeichnet sich dadurch aus, dass ihre Mitglieder in direktem Kontakt zueinander stehen und über einen längeren Zeitraum miteinander interagieren. Dabei verfolgen die Mitglieder ein gemeinsames Ziel oder Interesse oder eine gemeinsame Aufgabe (Wellhöfer 2007). Erst durch gemeinsame Zielformulierungen wird die Gruppe als solche arbeitsfähig und produktiv, d.h. gemeinsame Ziele sind das zentrale Unterscheidungsmerkmal zur Differenzierung von Gruppen und losen Menschenansammlungen. Wenn Gruppen neu entstehen, herrscht nach Rehtien (2009) jedoch zunächst „relative Strukturlosigkeit“ (ebd., S. 107).

Aus systemtheoretischer Perspektive werden Gruppen als sich selbstorganisierende und damit selbststeuernde Systeme betrachtet (Schattenhofer 1992). Selbststeuerung bezeichnet dabei die „Fähigkeit der Gruppe, einen internen Austausch über Vorgänge und Ergebnisse der eigenen Selbstorganisation zu führen und diese durch bewusste Entscheidungen aktiv und zielgerichtet zu gestalten“ (Stahl 2002, S. 18). Gruppen steuern sich selbst durch Führung, sofern ein formeller oder informeller Leiter vorhanden ist, oder aber durch Reflexion (Schattenhofer 1992).

Die anfängliche Festlegung verbindlicher Gruppenregeln (der Umgangsweise, Kommunikation, Vertraulichkeit, Vorstellungen über formelle und informelle Aktivitäten o. Ä.)

erleichtert die Zusammenarbeit (Genetti et al. 2003; Michel-Alder 2004; Macha et al. 2010). Eine Begleitung bzw. Supervision von Gruppen hat sich in anderen Kontexten, wie z.B. kollegialen Beratungsgruppen von Lehrern als wirkungsvoll für eine dauerhaft gelingende Zusammenarbeit herausgestellt (Macha et al. 2010).

Michel-Alder (2004) empfiehlt weiterhin regelmäßige evaluierende Reflexionen, die sowohl die Sach- als auch die Beziehungsebene in den Blick nehmen, um Konflikten vorzubeugen bzw. die Gruppe bei der Konfliktlösung zu unterstützen und ggfs. eine Neuausrichtung der Gruppe zu begleiten (siehe zum Thema Konfliktmoderation auch Michel-Alder 2004). Aufgrund eigener Erfahrungen in der begleiteten Selbstreflexion von Gruppen kann dieses Element in seiner Relevanz nur bestätigt werden. Neben der Reflexion ist als weiteres prozesssteuerndes Element die Moderation zu nennen, die „Voraussetzungen zur optimalen Nutzung des vorhandenen Erfahrungs- und Wissenspotentials der Gruppenmitglieder“ (Michel-Alder 2004, S. 27) schafft und die Zielorientierung des Austauschs unterstützt.

Insbesondere wenn Gruppen sich als gewinnbringend für den Einzelnen und als kollektiv wirksam erleben (Stajkovic et al. 2009; Meyerhofer 2007), beispielsweise in der Umsetzung eines gemeinsamen Projekts, entsteht unter den Mitgliedern ein Wir-Gefühl, auch Kohäsion genannt (Rechtien 2009), d.h. für den Einzelnen ist die Mitgliedschaft in der Gruppe attraktiv und es entsteht Verbundenheit. Kohäsion ist gleichzeitig eine Voraussetzung für erfolgreiche Problemlöseprozesse (Sader 2002, zit. nach Rechtien 2009, S. 104), sie fördert Vertrauen und Wertschätzung. Nachteilig kann sich ein stark ausgeprägtes Wir-Gefühl auswirken, wenn sich beispielsweise Konformitätsdruck unter den Mitgliedern entwickelt (Wellhöfer 2007).

Blickt man von den Bedingungsfaktoren auf die Ausgestaltung des Peer- und Gruppen-Mentoring ist festzustellen, dass der thematischen und methodischen Ausgestaltung der Gruppentreffen keine Grenzen gesetzt sind – bis auf jene, die sich aus Mangel an finanziellen Mitteln oder zeitlichen Ressourcen ergeben. Wie Tabelle 4 zeigt, stehen je nach Qualifikationsphase andere Themen im Vordergrund (vgl. auch Jansen 2008; Michel-Alder 2004):



Zielgruppen	Zielgruppenspezifische Themen	Gemeinsame Themen
<b>Studentinnen und Graduierte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das wissenschaftliche Arbeitsfeld</li> <li>• Themenfindung für Abschlussarbeit/Dissertation</li> <li>• Einstiegsmöglichkeiten in die Wissenschaft</li> <li>• Suche nach Betreuer/in</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Berufliche Planung</li> <li>• Bewerbungspraxis</li> <li>• Selbst- und Zeitmanagement</li> <li>• Wissenschaftliche Profilbildung</li> <li>• Selbstpräsentation</li> <li>• Rhetorik und wirkungsvolles Auftreten</li> <li>• (informelle) Regeln und Strukturen im Wissenschaftssystem</li> <li>• Bedeutung von Netzwerken und Strategien des Netzwerkaufbaus</li> <li>• Vereinbarkeit von Privatleben und Tätigkeit in der Wissenschaft</li> <li>• Finanzierungsmöglichkeiten</li> <li>• Auslandsaufenthalte/ Internationalität</li> <li>• wissenschaftliche Arbeitstechniken</li> <li>• Anforderungen im Wissenschaftsbetrieb</li> </ul>
<b>Doktorandinnen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Publizieren</li> <li>• Strategien zur Erhöhung der Sichtbarkeit in der Wissenschaftscommunity</li> <li>• Finanzierung der Promotion</li> <li>• Disputation/Rigorosum</li> </ul>	
<b>Postdoktorandinnen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewerbung um Stipendien</li> <li>• Leitungsaufgaben</li> <li>• Aufbau von Forschungs-kooperationen, Drittmittelakquise und Antragstellung</li> </ul>	
<b>Habilitandinnen, Juniorprofessorinnen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewerbung um Professuren</li> <li>• Berufungsverfahren</li> <li>• Führung und Management</li> </ul>	

Tabelle 4: Themen im Mentoring nach Zielgruppen (eigene Zusammenstellung)

Nach langjähriger eigener Erfahrung mit der Gestaltung von Mentoring-Programmen als Rahmen der persönlichen und berufsbezogenen Entwicklung, scheint mir eine pädagogische Analyse dieses Bildungsangebots besonders nützlich im Hinblick auf die Professionalisierung der Programmorganisation. Hierzu gehe ich zu den Grundlagen zurück und frage danach, inwiefern die Organisation von Mentoring-Programmen mit pädagogischem Handeln gleichzusetzen ist.

Bauer (2005, S. 15) unterscheidet sechs Dimensionen des pädagogischen Handelns, die sich in dieser Form auch im Programmhandeln wiederfinden lassen:

- (1) *Ziele klären und strukturieren*
- (2) *Soziale Strukturen bilden*
- (3) *Interaktion steuern*
- (4) *Kommunizieren*
- (5) *Lernumgebungen gestalten und*
- (6) *Hintergrundarbeit*

In allen sechs Dimensionen bewegen sich Programmverantwortliche, wenn sie ein Bildungsangebot, wie Mentoring-Programme gestalten. (1) Sie organisieren das Programm entsprechend des Konzepts, stets mit Blick auf die übergeordneten Ziele; (2) sie bilden soziale Strukturen (Gruppen oder Tandems sowie Netzwerke) und (3) steuern idealerweise innerhalb dieses Arrangements die sozialen Interaktionen (u.a. durch Anregungen zur Zusammenarbeit in der Peer-Gruppe, gezieltes Bekanntmachen von Personen, Intervention bei Konflikten); (4) sie kommunizieren und geben Informationen in geeigneter Form (mündlich, schriftlich) weiter; (5) sie gestalten und organisieren zielgruppenspezifische Lernarrangements und -umgebungen (z.B. Workshops, Expertengespräche, Netzwerkveranstaltungen); (6) und schließlich sind sie auch für die organisatorische Hintergrundarbeit zuständig (Raumorganisation, Vorbereitung von Unterlagen, Evaluation etc.).

Die Organisation des Rahmenprogramms macht dabei je nach Konzept einen Schwerpunkt der Arbeit aus. Dabei sichert eine professionelle Durchführung des Rahmenprogramms die Qualität des Angebots und die Zielerreichung (Michel-Alder 2004). Aus pädagogischer Perspektive ist es notwendig, Angebote so zu gestalten, dass sie zum einen zur Erreichung des übergeordneten Ziels der Organisation (z.B. Gleichstellung, Netzwerkbildung) beitragen und zum anderen den Bedürfnissen und Interessen der Teilnehmer/innen entsprechen. Siebert (2006) stellt fest, dass „die Bildungsbedürfnisse Dreh- und Angelpunkt didaktischen Handelns“ (Siebert 2006a, S. 59) sind. Und weiter: „Gelernt wird nur das, was als sinnvoll, subjektiv bedeutsam und/oder praxisrelevant wahrgenommen wird.“ (ebd.)

Dabei ergeben sich Bildungsbedürfnisse oftmals aus den (veränderten) Qualifikations- und Kompetenzanforderungen des jeweiligen Umfeld (Gieseke 2008, S. 29). Tietgens

(1982) weist in seinem Beitrag auf die zentrale Bedeutung des Begriffs „Passung“ im Zusammenhang mit der Angebotsplanung organisierter Erwachsenenbildung hin: „Ob und in welcher Weise organisiertes Weiterlernen von Erwachsenen zustande kommt, hängt davon ab, ob die Suchbewegungen derer, die mehr oder weniger deutliche Lernbedürfnisse haben, und derer, die Lernchancen vermitteln wollen, zusammen treffen“ (ebd., S. 127f.). Voraussetzung für eine Passung ist dabei die Ausrichtung des Angebots an den Bedarfen und Interessen der (potentiellen) Teilnehmer/innen.

Dieses Prinzip findet sich in dem pädagogischen Ansatz der Teilnehmerorientierung, der in den 70er Jahren mit dem Ziel eingeführt wurde, die Partizipation der Teilnehmer/innen zu ermöglichen. Das Kriterium der Teilnehmerorientierung gilt als erfüllt, wenn „bei der Planung, Durchführung und Auswertung der Erwachsenenbildung das Augenmerk auf die Teilnehmer gerichtet wird“ (ebd., S. 137), d.h. die Erwartungen, Bedürfnisse und Interessen der drei Systeme Teilnehmer, Auftraggeber und Leitung/Koordination berücksichtigt werden. Goy (2004) weist auf die besondere Lern- und Anpassungsfähigkeit von Mentoring-Programmen hin. Aufgrund des Spielraums, den diese Form der Förderung gewährt, können und müssen Mentoring-Programme lernen und sich an die Bedürfnisse der Teilnehmer/innen und auch Veränderungen innerhalb der Organisation und des Wissenschaftssystems anpassen. Dabei sind der Programmgestaltung Grenzen durch die zu Verfügung stehenden personellen, räumlichen und finanziellen Ressourcen gesetzt (Nolda 2010).

### **2.3 Effekte von Mentoring im Kontext wissenschaftlicher Nachwuchsförderung**

Effekte von formalem Peer- bzw. Gruppen-Mentoring im Kontext der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung sind bislang nur wenig untersucht worden. Bei der folgenden Darstellung der Effekte beziehe ich mich v.a. auf Erkenntnisse, die aus programmbezogenen Evaluationsberichten vorliegen (Genetti et al. 2003; Hellriegel et al. 2005; Meyerhofer 2004, 2005, 2007; Lödermann/Scharrer 2010; Michel-Alder 2004; Lind 2006b; Michel-Alder 2004; Probst/Willen 2007). Weiterhin berücksichtige ich ausgewählte fachwissenschaftliche Beiträgen über formales und informelles Peer-Mentoring (Kram/Isabella 1985; Emelo 2011; McManus/Ragins 2007; Allen et al. 1999).

Bei der Bewertung der Aussagekraft und Validität von Evaluationsergebnissen ist zu beachten, dass Evaluationen von Mentoring-Programmen entweder im Hinblick auf vorher festgelegte Ziele erfolgt oder auf der Abfrage der Zufriedenheit der Teilnehmenden beruht, die wiederum abhängig vom Erfüllungsgrad der an das Programm gestellten Erwartungen ist. Wie Barzantny (2008) treffend feststellt, müssen Evaluationsergebnisse über die Wirkung bzw. den Erfolg von Mentoring-Programmen kritisch betrachtet werden, da die Evaluation häufig v.a. zur Legitimation gegenüber dem Geldgeber dient und eher die Grundlage für Entscheidungen über die Weiterführung der Maßnahme als einen wissenschaftlichen Beitrag zur Evaluationsforschung darstellt. Weiterhin gibt sie zu bedenken, dass die direkte Abhängigkeit der Projektfortführung von dem Erfolg der Maßnahme „keine guten Voraussetzungen für eine distanzierte, wissenschaftliche Betrachtung“ (ebd., S. 85) darstellt.

Ziegler (2009b) stellt in seinem Beitrag fest, dass Evaluationen über Mentoring-Programme oftmals nicht einmal die methodischen und konzeptionell-theoretischen Minimalanforderungen erfüllen (z.B. Unabhängigkeit der Erhebung) und weitere Punkte, wie z.B. die „Nichtrealisierung allgemein bekannter Erfolgsbedingungen“ (ebd., S. 12) (darunter beispielsweise die Eignungsfeststellung oder auch ein qualifiziertes Training der Mentor/inn/en) dazu führen, dass die Effekte von Mentoring entweder schlechter gemessen werden können oder geringer ausfallen als sie eigentlich ausfallen könnten.

### **2.3.1 Personale und interaktionale Effekte von Peer- und Gruppen-Mentoring**

Entwicklungseffekte zeigen sich demnach in folgenden Bereichen:

- *Entwicklung einer professionellen Berufsidentität:* Teilnehmerinnen an Peer-Mentoring-Programmen reflektieren und definieren im Austausch mit den Peers ihre Rolle und ihr Selbstverständnis als Wissenschaftlerin (Genetti et al. 2003; Michel-Alder 2004). Peers und Mentoren dienen dabei als wichtige Quelle konstruktiver Rückmeldung zu wissenschaftlichen Aktivitäten und Erfolgen (Genetti et al. 2003) und können damit fehlende Rückmeldung durch den/die Betreuer/in kompensieren. Gerade der Austausch mit Fachkolleginnen führt dazu, dass sich eine „disziplinen-

spezifischen Reflexions- und Kritikkultur“ (Meyerhofer 2004, S. 18) entwickelt und sich Frauen stärker als Teil einer Wissenschaftscommunity wahrnehmen (Probst/Willen 2007). Nach den Evaluationsergebnissen von Meyerhofer (2004) sind Teilnehmerinnen „durch die Informationen und Anstöße, die sie im Peer-Mentoring erhalten, früher als ohne Peer-Mentoring bereit für Laufbahnentscheidungen, Präsentationen ihrer Arbeiten und Bewerbungen um Stipendien und Stellen“ (ebd., S. 42).

- *Klärung der beruflichen Ziele und zielorientierte Entwicklung:* Durch Zielorientierung, die kontinuierliche Zusammenarbeit und die gegenseitige Rückmeldung erleben die Mentees ihre Laufbahn als dynamisch und gestaltbar (Meyerhofer 2004). Die Gruppenmitglieder sind gleichzeitig Beobachterinnen des Geschehens und durch das Offenlegen der eigenen Pläne entsteht Verbindlichkeit in Bezug auf deren Realisierung, was dem Fortkommen der wissenschaftlichen Arbeit ganz wesentlich dient. Somit übernimmt die Gruppe auch eine teilweise extrinsisch motivierende Funktion. Insgesamt werden Frauen in Peer-Mentoring-Programmen in ihrem Berufs- und Karriereziel bestärkt (Lind 2006b), gelangen zu einer besseren Selbsteinschätzung und stärken ihre Durchsetzungsfähigkeit (Meyerhofer 2005).
- *Wissensteilung und Beratung:* Alle Beteiligten bringen ihren je spezifischen Erfahrungsschatz in die Gruppe mit ein und können untereinander karriererelevantes Wissen austauschen (McManus/Russel 2007). Die Gruppenmitglieder erhalten intensive und authentische Einblicke in die Laufbahnerfahrungen, Strategien und den wissenschaftlichen Alltag der Kolleginnen und Mentor/inn/en (Probst/Willen 2007). Somit wird ein „Zugang zu formellem und informellem Wissen über die Funktionsweise des Wissenschaftssystems“ (Meyerhofer 2005, S. 125) geschaffen. Dies bestätigt, dass bei Peer-Mentoring die psychosoziale Unterstützung im Vordergrund steht (Kram/Isabella 1985). So habe z.B. die „Kollektivierung bislang individuell als Frau gemachter Erfahrungen“ (Genetti et al. 2003, S. 27) und der Austausch über Anforderungen, Zwänge und Diskriminierung eine entlastende Funktion.
- *Sozialisation:* Gerade für neue Organisationsmitglieder bieten informelle und formelle Peer-Gruppen die Möglichkeit, schneller in der Organisation anzukommen

und sich zu sozialisieren. Durch den Austausch mit Peers entwickeln sie ein besseres Verständnis für die Ziele, Werte, Struktur und informelle Mechanismen der Organisation, was wiederum zu einer besseren Leistung im Job und zu einer erhöhten Identifikation mit der neuen Arbeitsstätte führt (Noe 1988; Baugh/Fagenson-Eland 2007; McManus/Russel 2007).

- *Erweiterung des eigenen Netzwerks:* Mentoring-Programme bereiten einen „Weg aus der Isolation des Einzelforscherinnendaseins“ (Genetti et al. 2003, S. 27). Je nach Programmkonzept unterstützt Peer-Mentoring-Konzept in besonderer Weise den Prozess der disziplinären oder/und transdisziplinären Vernetzung unter Statusgleichen. Zusätzliche Kontakte rücken nun in unmittelbare Reichweite und können bei Bedarf angesprochen werden. Außerdem wird die Entstehung neuer Forschungskooperationen und (interdisziplinärer) Forschungsfragen begünstigt (Meyerhofer 2004). Studien und Programmevaluationen zeigen, dass die meisten Mentoring-Beziehungen auch über das Programmende hinaus fortbestehen (vgl. Barzantny 2008; Lödermann/Scharrer 2010). Allerdings ist zu beachten, dass Vernetzung nicht automatisch als karriereförderlich wahrgenommen wird, wie die Evaluation von Lind (2006b) zeigt: auf einer sechsstufigen Skala (1= niedrig; 6= hoch) bewerteten die Teilnehmerinnen des Peer-Mentoring Programms die Karriereförderlichkeit des entstandenen Netzwerks lediglich mit 3,5.
- *Erwerb von wissenschaftspraktischen Fähigkeiten:* Im Austausch mit den Peers, aber auch in ergänzenden Workshops haben die Mentees die Gelegenheit, ihre wissenschaftspraktischen Fähigkeiten (z.B. Durchführung des Forschungsvorhabens, mündliche und schriftliche Präsentation von Forschungsergebnissen, Antragsstellung) zu erweitern und zu professionalisieren (Genetti et al. 2003; Meyerhofer 2005). Folglich trägt die Teilnahme v.a. an projektorientierten Mentoring-Programmen zur Steigerung der wissenschaftlichen Produktivität bei (Meyerhofer 2005). Darüber hinaus erweitern Mitglieder in Peer-Gruppen auch ihre überfachlichen sozialen und personale Kompetenzen, wie Gruppen- und Teamfähigkeit (Michel-Alder 2004), Zielorientierung, Konfliktlöse- und Beratungskompetenz (Lödermann/Macha 2010).

### 2.3.2 Organisationale Effekte

Mentoring-Programme für weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchs zielen, wie oben erwähnt, auf eine zahlenmäßige Veränderung der Geschlechterverhältnisse an Universitäten ab und damit auf eine organisationskulturelle Veränderung. Evaluationsstudien belegen, dass Mentoring-Programme Einfluss auf die Entwicklung einer universitären Förderkultur haben können: Der Effekt zeigt sich zum einen darin, dass die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses nicht mehr ausschließlich als Aufgabe des Betreuers bzw. der Betreuerin der Qualifikationsarbeit gesehen wird, sondern sich auf mehrere Personen verteilt. Michel-Alder (2004) stellt hierzu fest, dass Mentoring ein geeignetes Förderinstrument ist, „das bisher geltende Selektionsmechanismen wie das darwinistische Prinzip, den Zufall oder die Sympathie von Lehrstuhlinhabern und -inhaberinnen ergänzen oder ablösen kann“ (ebd., S. 13). Die kollektiv verantwortete Förderung der Karriereentwicklung von Nachwuchswissenschaftlerinnen, aber auch die kollegiale Beratung unter Peers sowie die statusübergreifende Kommunikation kann entsprechend des *Spreading*-Effekts (Macha et al. 2010) Auswirkungen auf die Gesamtorganisation Universität haben.

Institutionalisieren Universitäten Mentoring-Programme, ist dies ein Zeichen dafür, dass sie einen Beitrag zur Gleichstellung der Geschlechter durch Erhöhung der kritischen Masse an Frauen leisten wollen (Meyerhofer 2007). Dabei verhelfen Personalentwicklungs- und Frauenförderprogramme gleichzeitig zu einem positiven Image und verschaffen Universitäten einen gewissen Wettbewerbsvorteil (Schmidt 2007).

Der kulturverändernde Effekt von Mentoring-Programmen wurde jedoch bislang nicht empirisch nachgewiesen (Barzantny 2008; Franzke 2005; Baugh/Fagenson-Eland 2007), was auch damit zusammenhängen kann, dass bisher kaum Langzeitstudien zu Mentoring-Programmen an Universitäten durchgeführt wurden. Einige Forscherinnen bemerken vielmehr eine Stagnation und stellen die Wirksamkeit von Frauenfördermaßnahmen wie Mentoring-Programme in Frage (Wetterer 2000; de Vries 2010). De Vries (2010) erklärt den geringen kulturverändernden Einfluss von Mentoring-Programmen folgendermaßen:

„Formal mentoring programs, in seeking to replicate for women the informal mentoring enjoyed for so long by men, have paid insufficient attention to the gendered nature of mentoring. It is now imperative to bring a gender lens to mentoring programs for women.“ (S. 7)

Ohne Einbeziehung von Gender-Theorien und Gender-Forschung als Argumentations-, Leit- und Diskussionsgrundlage in Mentoring-Programmen werden diese Maßnahmen nur bedingt zur Veränderung der Geschlechterverhältnisse und der bislang ungleichen Entwicklungsbedingungen von Frauen und Männern an Universitäten beitragen (de Vries 2010; Macha et al. 2011).

### 2.3.3 Kosten-Nutzen-Überlegungen

Obwohl Evaluationsstudien den „Erfolg“ formaler Mentoring-Programmen meist im Sinne der Zufriedenheit der Teilnehmenden „bemessen“, sind Mentoring-Programme bis heute noch nicht umfassend und systematisch in Hinblick auf ihr Kosten-Nutzen-Verhältnis überprüft worden (Barzantny 2008). Es gibt jedoch erste Überlegungen und Vorstöße, die eine solche Effizienzbemessung mithilfe betriebswirtschaftlicher Instrumente versuchen. So finden beispielsweise Evaluationen mit dem aus der Betriebswirtschaft entlehnten Instrument der *Gender Balanced Scorecard* (Macha/Struthmann 2011) statt, um die Effizienz gleichstellungspolitischer Maßnahmen wie Mentoring-Programme zu messen.

Ein implizites Ziel meiner Studie, die die Kontextbedingungen des Phänomens „Wissenschaftlerin werden“ in den Blick nimmt, ist es, in Frage zu stellen, inwieweit die Messbarkeit von Erfolgen oder den Effekten der Programmteilnahme anhand quantitativer Größen (abgeschlossene Promotionen, Anzahl der Personen, die eine Professur erreicht haben) sinnvoll und zielführend ist.

## 2.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden die Unterschiede zwischen informellem und formellem Mentoring sowie die strukturellen Merkmale und Entwicklungseffekte von Peer- und Gruppen-Mentoring aufgezeigt. Mentoring-Programme für Nachwuchswissenschaftlerinnen schaffen nicht nur einen thematischen Rahmen, der eine bewusste Auseinan-



dersetzung mit Fragen der wissenschaftlichen Qualifizierung und Karriereplanung sowie dem Thema Gleichstellung ermöglicht.

Durch den Aufbau mentoraler Beziehungen wird zudem ein neuer sozialer Kontext geschaffen, der zur beruflichen und persönlichen Weiterentwicklung ausgestaltet und genutzt werden kann. Die Auswahl und das bewusste Matching der Mentees und Mentor/inn/en, die didaktische Planung und Organisation bedarfsgerechter Lernangebote, aber auch die professionelle Prozessbegleitung sind dabei als Maßnahmen der Kontextsteuerung und damit als Arrangieren einer lernförderlichen Umgebung zu verstehen. Zielsetzung dieser Arbeit ist es, diese Sichtweise auf die Konzeption und Durchführung von Mentoring-Programmen herauszuarbeiten und theoretisch zu fundieren.

### 3 Theoretische Bezugspunkte der Analyse

Im folgenden Abschnitt werden diejenigen theoretischen Bezugskonzepte vorgestellt, die zur Untersuchung der Fragestellung herangezogen werden. Um die Aktivität und Interaktion von Mentees innerhalb von Mentoring-Programmen zu verstehen, findet eine Integration sowohl aktionaler als auch kontextorientierter Ansätze statt, die das Zusammenspiel von Individuum und sozialem Kontext beschreiben. Entsprechend der drei Untersuchungsebenen 1) relevante Kontexte, 2) Interaktion im Mentoring-Programm und 3) individuelle Ziele und (Lern-)Aktivität des Individuums werden die Konzepte im Folgenden erläutert. Die einzelnen Bezugspunkte werden schließlich in einem theoretischen Modell integriert.

#### 3.1 Systemische Sicht auf Lern- und Entwicklungsprozesse

Zur Erfassung der Komplexität des Interaktions- und Lerngeschehens in Mentoring-Programmen zur wissenschaftlichen Nachwuchsförderung werden zwei ausgewählte systemische Ansätze herangezogen: die Personale Systemtheorie nach König/Volmer (2005) und das Aktiotop-Modell von Ziegler (2008, 2009b).

Kennzeichnend für eine systemische Betrachtung von Phänomenen ist, dass nicht geradlinige, sondern zirkuläre Ursache-Wirkungs-Erklärungen gesucht und dass die Systemumwelt sowie die Interaktion zwischen System und Umwelt als einflussreiche Bedingungen bspw. von Entwicklungsprozessen gesehen werden (König/Volmer 2005; Simon 2008).

Von den Urvätern der modernen Systemtheorie – den Biologen Maturana und Varela (1987) – sind Organisationsprinzipien von Systemen definiert worden, die den beiden hier vorgestellten Ansätzen zugrunde liegen: Systeme sind demnach strukturdeterminiert und selbstreferentiell, geschlossen, jedoch energetisch offen und autopoietisch, d.h. sich selbsterhaltend bzw. selbsterzeugend. Für die Bildungsarbeit ist weiterhin die Annahme entscheidend, dass „nicht-triviale Systeme“ (von Foerster 1996), d.h. soziale Systeme, wie der Mensch eines ist, auf Interventionen ungewiss und unvorhersehbar reagieren. Wie eine Intervention wirkt, ist abhängig vom jeweiligen Systemzustand

(Volmer/König 2005). Der Mensch wird als „selbstbezogen und innengesteuert“ (Simon 2008, S. 53) verstanden und ist daher nicht direkt von außen steuerbar.

„Äußere Einflüsse, Ereignisse oder Situationen haben keine unmittelbaren Auswirkungen, sondern können Veränderungen lediglich auslösen.“ (Arnold/Gómez Tutor 2007, S. 97) Diese äußeren Einflüsse haben somit eine perturbierende oder auch irritierende Funktion, auf welche das System (der Mensch) „höchst individuell“ (Simon 2008, S. 53) und je nach Systemzustand und Viabilität (Anschlussfähigkeit) der Informationen reagiert. Lernen wird aus systemischer Sicht als Ergebnis der Veränderung der Denkstruktur betrachtet (Simon 2008).

### 3.1.1 Die personale Systemtheorie

Die Autoren König und Volmer (2005) entwickelten einen Ansatz für die Praxis der Bildungsarbeit (v.a. die Anwendungsfelder Erwachsenenbildung und Organisationsberatung), der an die personale Systemtheorie von Bateson (1964) anknüpft und „systemisch denken und handeln“ begründet. König (2005) formuliert sechs Thesen der Personalen Systemtheorie, deren Relevanz für die hier vorliegende Untersuchung nun erläutert wird (ebd., S. 24-32):

(1) *„Das Verhalten eines sozialen Systems ist bestimmt durch die jeweiligen Personen.“*

Menschen werden als Elemente sozialer Systeme betrachtet, wobei das System sich aufgrund von Differenzierung (von anderen Personengruppen, bspw. Frauen, die sich nicht wissenschaftlich weiterqualifizieren) und Gleichheit (z.B. ähnliche Erfahrungswelt als Beschäftigte an einer Universität) konstituiert. Dabei ist zu beachten, dass eine Person meist Teil mehrerer sozialer Systeme ist. Wer Teil des Systems oder eines Subsystems ist, wird durch die Mitglieder des Systems definiert bzw. ist situationsabhängig (ebd., S. 24). Mentees in Mentoring-Programmen für wissenschaftlichen Nachwuchs sind bspw. gleichzeitig Teil des Lehrstuhlteams, eines Graduiertenkollegs, einer Peer-Mentoring-Gruppe und agieren zudem im Privaten als Partnerin oder Mutter. Die Art und Weise, wie Personen, die durch einen Dritten (Programmkordinator/in) ausgewählt wurden, sich im Rahmen eines Mentoring-Programms verhalten, ist mitunter abhängig von der Gesamtgruppe der Mentees und Mentor/inn/en.

(2) *„Das Verhalten eines sozialen Systems ist bestimmt durch die subjektiven Deutungen der jeweiligen Personen.“* Subjektive Deutungen umfassen Gedanken und Annahmen über die Wirklichkeit sowie Befürchtungen, Einstellungen und Ziele einer Person (siehe auch Groeben et al. 1988). Diese „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht“ verfügen wie wissenschaftliche Theorien über eine eigene Erklärungs-, Prognose- und Technologiefunktion. Man kann subjektive Deutungen auch als „Leitdifferenzen“ (Meier-Gantenbein 2006, S. 309) bezeichnen, da sie wahrnehmungs-, verhaltens- und handlungsleitend sind. „Mit ihrer Hilfe werden Umfeldgegebenheiten analysiert und auf Relevanz in Bezug auf die eigene Existenz hin untersucht.“ (ebd.)

Es ist anzunehmen, dass das Verhalten und Handeln von Programmteilnehmerinnen abhängig ist von ihren subjektiven Deutungen, Zielen und Annahmen. Je nachdem, welche Annahmen sie beispielsweise in Bezug auf karriereförderliche Faktoren hegt, wird eine Teilnehmerin eher auf interdisziplinäre Vernetzung oder die Verbesserung der Vortragssicherheit oder auch das Einholen von Informationen über alternative Berufswege hinwirken.

Darüber hinaus können die Einschätzungen anderer am Programm teilnehmenden Mentees oder Mentor/inn/en das Verhalten und die Teilnahmeaktivität wesentlich beeinflussen: fällt z.B. die Einschätzung der Kompetenz des zugewiesenen Mentors positiv aus, wird die Teilnehmerin viel eher den Kontakt und Austausch suchen als bei einer negativen Einschätzung oder Abwertung.

Subjektive Theorien sind allerdings im „Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar“ (Groeben et al. 1988, S. 22), d.h. veränderbar. Gruppen-Mentoring-Programme wären ähnlich wie andere Gruppenformate (z.B. Kollegiale Beratungsgruppen) dazu geeignet, Kommunikations- und Reflexionsräume zu schaffen, in denen die Selbst- und Weltsicht durch Feedback, Reflexion und Selbstbeobachtung aktualisiert oder angepasst werden kann (Meier-Gantenbein 2006; Macha et al. 2010).

(3) *„Das Verhalten eines sozialen Systems ist von sozialen Regeln bestimmt.“* Soziale Regeln sind Handlungsanweisungen, die Kann-, Soll- oder Muss-Charakter haben. Sie werden entweder explizit vereinbart oder erlangen implizit Geltung und verhelfen zu „Orientierung und Verhaltenssicherheit“ (ebd., S. 29) in systemrelevanten Situationen. Im Kontext von Mentoring-Programmen sind soziale Regeln sowohl von den Teilneh-

merinnen selbst als auch von den Programmverantwortlichen zu formulieren: Wie sind die Austausch- und Förderbeziehungen in Hinblick auf Intensität, Zielrichtung und Dauer zu gestalten? Was wird von den Programmteilnehmerinnen beispielsweise in Bezug auf das Engagement im Programm erwartet (z.B. Teilnahme an Plenarveranstaltungen oder Mitwirkung an Evaluationen)?

(4) *„Das Verhalten eines sozialen Systems ist von Regelkreisen (zirkulären Interaktionsstrukturen) bestimmt.“* Ein System wird durch Regelkreise stabilisiert, die sich durch wechselseitige Deutungen von Situationen konstituieren. Die Deutung einer Situation und damit das Verhalten der deutenden Person, hat Einfluss auf die anderen Systemelemente (Personen), die wiederum die Situation deuten und sich entsprechend verhalten.

Im Rahmen von Gruppen-Mentoring-Programmen sind viele Situationen vorstellbar, in denen funktionale und dysfunktionale Regelkreise in Gruppen, zwischen Einzelpersonen oder zwischen den Programmteilnehmerinnen und der Programmkoordination ablaufen. Beispielsweise kann die Annahme, dass Wissenschaftlerinnen aus einem anderen Fachbereich kein Verständnis für oder Zugang zum eigenen Fach haben, dazu führen, dass das Gespräch erst gar nicht gesucht wird, der Blick über den Tellerrand nicht gewagt und fachübergreifende Prinzipien nicht erkannt werden.

(5) *„Das Verhalten eines sozialen Systems ist von der materiellen und sozialen Umwelt beeinflusst.“* Zu den materiellen Umweltbedingungen zählen mitunter der Ort des Lernens, die (technische oder sonstige) Ausstattung und weitere Gegebenheiten. Außerdem beeinflussen angrenzende soziale Systeme (Familie, andere Arbeitsgruppen, ...) das Verhalten von Personen, d.h. hier den Nachwuchswissenschaftlerinnen. Dieser Annahme kommt in der hier vorliegenden Untersuchung eine besondere Bedeutung zu und so richtet sich die Analyse mitunter auf die Identifizierung relevanter Bezugssysteme bzw. Umwelten (z.B. informelle Mentor/inn/en, Kolleg/inn/en, private Beziehungen).

(6) *„Das Verhalten eines sozialen Systems ist von seiner bisherigen Entwicklung, seiner Geschichte beeinflusst.“* Die letzte These geht davon aus, dass die bisherige Entwicklung und Erfahrung eines Systems das aktuelle und zukünftige Verhalten mit be-

einflusst. Die klassische Systemtheorie definierte dies als Strukturdeterminiertheit (Maturana/Varela 1987; Simon 2008).

So kann der bisherige Verlauf eines Mentoring-Programms, der bspw. durch Berichterstattung und Erzählungen bekannt ist, das Verhalten der einzelnen Teilnehmerin in positiver (motivierender) oder negativer (kritischer) Weise beeinflussen. Die biographischen Vorerfahrungen prägen nicht nur die Wahrnehmung des Programms, sondern auch die Interaktion mit dem/den Mentoring-Partner/n. Somit determiniert die biographisch geprägte innere Struktur, welche Anregungen und Informationen von Seiten des Mentors und anderer Personen im Programmkontext Mentoring gegeben und welche von Seiten des Mentees angenommen werden (können) (Schell-Kiehl 2008).

### **3.1.2 Das Aktiotop-Modell**

Wie oben erwähnt, ist das Herstellen lernförderlicher Umgebungen eine der elementaren Formen pädagogischen Handelns und soll in dieser Arbeit als wesentlicher Bestandteil von Mentoring-Programmen verstanden werden.

Ein Modell, das zur Analyse und Planung solcher lernförderlicher oder auch hemmender Umgebungen dient, ist das Aktiotop-Modell von Albert Ziegler (2005; 2009a, b). Es ist zunächst einmal ein „systemischer Ansatz zur Beschreibung ausgedehnter Lernprozesse“ (Ziegler 2009a, S. 15), der ursprünglich im Bereich der Hochbegabtenforschung entwickelt und später mit Mentoring in Verbindung gebracht wurde. Nach Ziegler (2009b) stellt Mentoring ein besonders geeignetes Instrument zur zielorientierten Erweiterung des Handlungsrepertoires einer Person und damit zur Verbesserung der Handlungsfähigkeit dar. Unter dem Begriff des Aktiotops wird dabei ein System von Handlungen verstanden, das in eine spezifische Umwelt eingebettet ist. Im Rahmen von Mentoring werden Mentor/inn/en zu einem Teil dieser Umwelt und können in dieser Funktion Entwicklungsanreize geben (z.B. als Rollenvorbild oder Gesprächspartner/in), Lernsituationen arrangieren oder auf geeignete Lernumgebungen oder in Hinblick auf das jeweilige Ziel relevante soziale Akteure hinweisen. In vertrauensvollen, engen Förder- bzw. Mentoring-Beziehungen kann gezielt über den subjektiven Handlungsraum reflektiert werden; als subjektiver Handlungsraum wird die subjektiv wahr-

genommene Handlungsfähigkeit mitsamt aktuell verfügbarer Strategien zur Zielerreichung und mögliche Problemlöseschritte gefasst. Das Feedback von Mentor/inn/en dient dabei der Bestärkung der Person und gibt Sicherheit in Bezug auf situationsadäquates Handeln.

Grassinger et al. (2010) stellen fest, dass gerade im Rahmen von Mentoring-Beziehungen die Möglichkeit gegeben ist, die Gültigkeit und Effektivität einer Handlung in Hinblick auf ein bestimmtes Ziel (*goal validity*), eine bestimmte Situation (*ecological validity*), einen späteren Zeitpunkt (*anticipatory validity*) oder auch die Anpassung einer Handlungskompetenz (*replacement validity*) zu überdenken. Auf der Basis dieser begrifflichen und theoretischen Überlegungen kann im Einzelfall analysiert werden, welche Komponenten des Aktiotops einer Person verändert werden müssen, um eine Erweiterung des Handlungsrepertoires zu bewirken. Zieglers Theorie besagt, dass Lernprozesse einer ganzheitlichen Förderung bedürfen, und sich dabei sowohl auf die Person und ihr Handlungsrepertoire bzw. die Einschätzung ihrer Handlungsmöglichkeiten beziehen als auch auf die (Lern-)Umwelt. In Bezug auf die wissenschaftliche Qualifizierung und Karriereplanung im Rahmen von Mentoring-Programmen könnte bspw. eine Mentee mit den sie umgebenden (formellen oder informellen) Mentor/inn/en besprechen, inwieweit bestimmte wissenschaftliche Aktivitäten (Handlungen) der Erhöhung des Bekanntheitsgrades in der Wissenschaftscommunity (Ziel) dienlich sein können oder ggfs. aktuell verfügbare Strategien (subjektiver Handlungsraum) nicht ausreichend sind, um das Ziel zu erreichen. Folgende Graphik veranschaulicht das Zusammenwirken der einzelnen Komponenten (Ziegler 2009a; Grassinger et al. 2010):

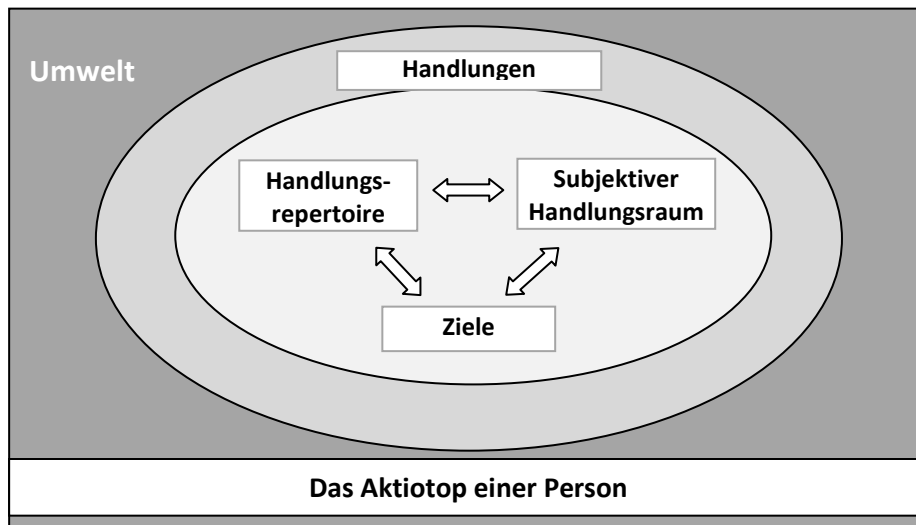


Abbildung 8: Komponenten des Aktiotop-Modells (nach Ziegler 2009a, S. 15)

Teil der Umwelt einer handelnden Person sind sogenannte Soziotope, d.h. „relativ stabile Umwelten (...), die bestimmte Handlungsgelegenheiten zur Verfügung stellen und normativ geregelt sein können“ (Ziegler 2009b, S. 17). Ziegler (2008) unterscheidet hierbei sechs verschiedene Arten von Soziotopen, die ich anhand von Beispielen aus dem Mentoring-Programmkontext erklären möchte:

- *Lernsoziotope* als Orte, an denen Lernen möglich ist und geschätzt wird, wie z.B. ein Seminar zur Forschungsförderung im Rahmen von Mentoring-Programmen
- *infrastrukturelle Soziotope* als Orte, an denen Lernen ermöglicht, aber nicht gefordert wird, z.B. Netzwerktreffen unter Nachwuchswissenschaftlerinnen
- *thematische Soziotope* als Orte, an denen Lernen nicht möglich ist, aber geschätzt wird, z.B. informelle Gespräche
- *Professionssoziotope/professionelle Soziotope* als Orte, an denen die persönliche Expertise beruflich genutzt werden kann, z.B. Fachtagungen
- *konkurrierende Soziotope* als Orte, an denen Lernen nicht möglich ist, da andere Handlungen präferiert werden (z.B. Arbeitsplatz) sowie *antagonistische Soziotope* als Orte, an denen Lernen nicht möglich ist, da die Weiterentwicklung abgelehnt wird (z.B. privates Umfeld)



Jedes Aktiotop einer Person ist also eingebettet in eine spezifische Umwelt, die in unterschiedlichem Ausmaß und unterschiedlicher Art und Weise entwicklungsförderlich und anregend sein kann. Aus der Familienforschung liegen Erkenntnisse darüber vor, welche Merkmale eine entwicklungsförderliche und anregende Umwelt ausmachen. Nach Pinquart und Silbereisen (2008) gelten Umwelten als anregend, wenn diese für ein Individuum „Entwicklungsanregungen bieten und (...) im Fall fehlender Opportunitäten von den Individuen so verändert werden können, dass Entwicklung möglich wird“ (ebd., S. 17). Weitere Kennzeichen sind wahrgenommene Sicherheit, mitunter Privatheit, Strukturiertheit und Erschließbarkeit der Umwelt, emotionale und instrumentelle Unterstützung sowie Stimulierung und Information durch Personen im jeweiligen Lebensbereich.

Bronfenbrenner (1989) identifizierte zudem spezifische personenbezogene Merkmale, die eine optimale Nutzung von Anregungen aus Umwelten ermöglichen: hierzu zählen Autonomie, Empathie, realistische Kontrollüberzeugungen, ein positiver Selbstwert, gute Beziehungen zu Gleichaltrigen, die Fähigkeit zum Problemlösen und überlegtes Entscheiden. Umwelt und Persönlichkeit stehen demnach in einem interdependenten, reziproken Verhältnis.

### **3.2 Soziale Netzwerke als Entwicklungsumwelt**

Mentoring-Programme für Nachwuchswissenschaftlerinnen beinhalten den Anspruch, ausgewählte und förderungswürdige Mentees beim Aufbau eines beruflichen Netzwerks zu unterstützen, das in der aktuellen Qualifikationsphase und auch in einer späteren Phase der wissenschaftliche Karriere von Nutzen sein soll.

Zur Beschreibung der Interaktionen und berufsbezogenen Beziehungen der Mentees innerhalb und außerhalb des Mentoring-Programmkontextes sollen in dieser Arbeit netzwerktheoretische Konzeptionen herangezogen werden, wobei hier ausschließlich Bezug auf soziale Netzwerke genommen wird.

Soziale Netzwerke können nach Jansen (2006) definiert werden als eine Menge von Akteuren, die eine spezifische Art von Beziehungen miteinander pflegen. Soziale Beziehungen – im privaten und beruflichen Kontext – stellen eine bedeutsame Entwicklungsumwelt von Personen dar: sie beeinflussen den Verlauf und die Richtung der indi-

viduellen Entwicklung und gleichzeitig passen Individuen ihr eigenes Verhalten und ihre Ziele an ihre soziale Umgebung an (Lang 2005). Durch die Erfassung und Analyse von Netzwerken wird die „‘Gesamtheit‘ der sozialen Beziehungen“ (Hollstein 2008, S. 91), die „Kontextgebundenheit“ (ebd.) von Personen sowie die Beschaffenheit der Beziehungen erst erkennbar.

In Abhängigkeit des Formalisierungsgrads der Austauschbeziehungen können grundsätzlich formelle von informellen Netzwerken unterschieden werden, wobei formelle Netzwerke durch eine Organisation initiiert werden und durch eine formalisierte Kommunikation unter den Netzwerkmitgliedern gekennzeichnet sind. In informellen Netzwerken entscheiden die Mitglieder über Inhalte, Ressourcen und die Form der Netzwerkaktivität. Wie die Kontakte ausgestaltet und aufrechterhalten werden, ist abhängig von der individuell geleisteten Beziehungsarbeit, die neben sozialer Kompetenz auch zeitliches Engagement erfordert (Eggert-Schmid Noerr 2005; Hollstein 2008). Lang (2005) geht davon aus, dass Individuen ihre soziale Umwelt, d.h. einzelne Beziehungen aktiv mitgestalten und im Lebensverlauf lernen, diese jeweils in Einklang mit ihren Bedürfnissen, Fähigkeiten, Zielen und Lebensaufgaben zu bringen. Unter dem Begriff der Beziehungsgestaltung fasst er dabei „Verhaltens- und Erlebensweisen, welche die Auswahl, Aktivierung, Fortsetzung, Veränderung oder Beendigung der Beziehung betreffen“ (ebd., S. 50). Strategien der persönlichen und beruflichen Beziehungsgestaltung dienen immer der Sicherung oder der Erweiterung der eigenen Handlungs- und Entwicklungspotentiale, wobei entweder die eigene Verwirklichung und Einflussnahme auf andere (Wirksamkeitsorientierung) oder die soziale Integration und Verbundenheit mit Personen (Bindungsorientierung) im Vordergrund stehen können.

Die Netzwerkforscherin Hollstein (2008) beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Frage, welche Faktoren für die Nutzung sozialer Beziehungen, die letztlich einen sozialen „Möglichkeitsraum“ (ebd., S. 95) bilden, ausschlaggebend sind. Sie resümiert in Anlehnung an Simmel (1908, zit. nach Hollstein 2008, S. 93f.), dass die Beziehungsgestaltung zum einen von den Strukturmerkmalen des (beruflichen) Netzwerks (z.B. Anzahl der Personen, Raum und Zeit für Kontakte, Wissen über die Anderen), aber auch den Interessen und Zielsetzungen, der Wahrnehmung und Interpretation der (beruflichen)

Beziehungen sowie der aktuellen Lebenssituation (materiell und gesundheitlich) beeinflusst wird.

Neben der rein deskriptiven Beschreibung und Erfassung von Netzwerken ist ein soziales Netzwerk aus einer funktionalen Perspektive als „zweckrationalistisches Gebilde“ (Rehrl/Gruber 2007, S. 244) zu bezeichnen, das dem Austausch materieller und immaterieller Ressourcen dient (z.B. Macht, Informationen, gruppenbezogene Werte oder emotionale Unterstützung) und letztlich zum Karriereaufbau genutzt werden kann (Hollstein 2008; Jansen 2002; Laireiter 2009). Aus einer psychologischen Perspektive ist ein Netzwerk zudem „Stützpfiler und Ressource zur Identitäts- und Lebensbewältigung“ (Keupp 2009, S. 26). Unbestritten ist ebenfalls, dass soziale Netzwerke hohen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung und Identität haben können: soziale Netzwerke „fungieren als Filter oder Verstärker für die den Individuen abverlangten Entscheidungen“ (Eggert-Schmid Noerr 2005, S. 32).

Eine weitere wesentliche Funktion sozialer Beziehungen ist soziale Unterstützung, die in den Dimensionen psychologische Unterstützung (Zugehörigkeit und Geborgenheit, emotionaler Rückhalt, kognitive Unterstützung sowie Klärung und Orientierung, Geselligkeit und Kontakt, Selbstwertstützung) und instrumentelle Unterstützung (z.B. Ratschläge, konkrete Hilfe, finanzielle Unterstützung, stellvertretende Intervention) gewährt werden kann (Laireiter 2009). Laireiter (2009) gibt jedoch zu bedenken, dass nicht nur unterstützende, sondern auch hinderliche oder belastende Beziehungen zu Personen das soziale Netzwerk einer Person ausmachen und diese entsprechend negativen oder hemmenden Einfluss auf Entwicklungsprozesse haben können.

In Untersuchungen über Netzwerke und deren Einfluss auf berufliches Vorankommen werden seit der Studie „Getting a job“ von Mark Granovetter (1973) zwei Beziehungsformen unterschieden. So werden in Abhängigkeit der Merkmale gemeinsam verbrachte Zeit, Beziehungsintensität, emotionale Nähe und gegenseitige Unterstützung starke Netzwerkbeziehungen (*strong ties*) und schwache Netzwerkbeziehungen (*weak ties*) differenziert (vgl. auch von Stebut 2003; Stegbauer 2008). *Weak ties*, also Beziehungen mit einem geringeren Verbindlichkeits- und Abhängigkeitsgrad, wie beispielsweise entfernte Bekanntschaften, sind laut Granovetter (1973) besonders entscheidend für beruflichen Erfolg und das Erreichen bestimmter beruflicher Positionen (vgl.

auch Zimmer u.a. 2006, S. 43). Solche Beziehungen „erlauben einen relativ breiten Diffusionsprozess“ (von Stebut 2003, S. 49), da nach Einschätzung der Netzwerkmitglieder die beiläufig oder in einem weniger vertrauensvollen Rahmen ausgetauschten Informationen nicht den Anspruch auf Geheimhaltung in sich tragen.

Eggert-Schmid Noerr (2005) schreibt Akteur/inn/en in schwachen Beziehungsnetzwerken größere Handlungs- und Kommunikationsspielräume zu und sieht hier die Möglichkeit gegeben, dass eher als in starken, freundschaftlichen Beziehungen Impulse zu „entscheidende[n] Änderungen im Denken und Handeln der Beteiligten“ (ebd., S. 30) gegeben werden. *Strong ties* hingegen sind durch „Multifunktionalität, eine bestimmte Intensität und Dauer und ein hohes Maß an Reziprozität“ (ebd.) gekennzeichnet. Diese intensiven zwischenmenschlichen, freundschaftlichen Beziehungen bedingen eine Einschränkung der Informationsdiffusion und eine mögliche Redundanz, d.h. es kommen nur beschränkt neue Informationen in das Netzwerk. Eine weitere netzwerkanalytische Studie von Burt (1992) weist insbesondere Personen, die Zugang zu mehreren *strong ties*-Netzwerken haben, einen besonderen Vorteil im Hinblick auf den Erwerb von Sozialkapital zu. Diese Personen, die Mitglied in verschiedenen Netzwerken sind, werden als *structural holes* bezeichnet und verfügen in hohem Maße über Informationszugang, strukturelle Autonomie, Gruppensolidarität, Selbstorganisationsfähigkeit und sozialen Einfluss (siehe hierzu ausführlich Jansen 2002).

Inwieweit sich die Programm-Konzeption und damit das soziale Arrangement von Personen in Mentoring-Programmen darauf auswirken, ob sich starke oder schwache Beziehungen entwickeln, wird die empirische Analyse aufzeigen.

### **3.3 Das Lernarrangement als ermöglichungsdidaktische Methode**

Wie oben dargestellt, sind Programme ein Bündel aufeinander abgestimmter Maßnahmen zur Erreichung eines durch eine Organisation festgelegten, übergeordneten Ziels. Universitäre Mentoring-Programme unterstützen in umfassender Weise ausgewählte und förderungswürdige Personen beim Aufbau und der Gestaltung mentoraler Beziehungen und der Realisierung beruflicher Ziele, um mittelfristig den Anteil von Frauen in höheren Positionen des Wissenschaftssystems zu steigern.

Aufgrund ihrer weitgehenden Ergebnisoffenheit und des großen Handlungsspielraums, der impliziten Aufforderung an die Mentees zur Selbststeuerung und der Möglichkeit zur interessensgeleiteten Auswahl von Lernangeboten ähneln Mentoring-Programme der ermöglichungsdidaktischen Methode des Lernarrangements<sup>2</sup>. Diese Sichtweise soll im Folgenden erläutert werden.

### 3.3.1 Selbstgesteuertes Lernen in Lernarrangements

Arrangieren meint das Herstellen lernförderlicher Bedingungen und Gelegenheiten des Lernens, wobei das Lernziel präzise oder allgemein formuliert sein kann, letztendlich jedoch durch den Lernenden festgelegt wird (Giesecke 2007). Die pädagogische Handlungsform des Arrangierens wurde bereits von Rousseau (1983) in seinem reformpädagogischen Konzept der indirekten Erziehung erfasst und findet sich auch im ebenfalls reformpädagogischen Gedankengut Montessoris, die eine vorbereitete und anregende Umgebung als Bedingung des selbstgesteuerten Lernens, der Selbsttätigkeit und des Entdeckens fasst (Giesecke 2007).

Ein Lernarrangement ist dabei immer als Angebot zu verstehen, das Impulse zum Lernen gibt und die Motivation und Aktivität der Lernenden gleichermaßen fördert und fordert. Die selbsttätige Aneignung von Wissen, also die Wissenskonstruktion, steht hier im Vordergrund.

Aus dieser Perspektive wird Lernen definiert als ein „aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, emotionaler, sozialer und situativer Prozess“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001). Lernarrangements eignen sich insbesondere zur Aneignung komplexer Lerninhalte und sind dabei stets kompetenzorientiert, d.h. auf die Ausbildung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen ausgerichtet. Um anwendungsorientiertes und nachhaltiges Lernen zu unterstützen, sind nach konstruktivistischem Lehr-Lern-

---

<sup>2</sup> Der Begriff des Lernarrangements wurde im Zusammenhang mit Mentoring erstmals in der soziologischen Untersuchung von Kaiser-Belz (2008) über Tandem-Mentoring verwendet. Jedoch wird hier der Begriff in Anlehnung an Goffmans Werk „Das Arrangement der Geschlechter“ (1994) definiert. Kaiser-Belz kommt auf der Grundlage ihrer Analyse zum Ergebnis, dass die „Mentoringbeziehung als selbstorganisiertes Lernarrangement verstanden werden kann“ (Kaiser-Belz 2008, S. 228) und in Abhängigkeit der Beziehungsqualität (hierarchisch oder egalitär) die „Definitions- und Gestaltungsmacht im Setting“ (ebd.) unterschiedlich ausgeübt werden kann: ist sie hierarchisch angelegt, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass der Mentor einen stärkeren Einfluss auf die Auswahl der Gesprächsthemen und Zielsetzungen des Mentoring nimmt. Da meine Perspektive eine pädagogische ist, werde ich nicht auf diese Definition des Lernarrangements Bezug nehmen.

Verständnis Lernumgebungen zu arrangieren, welche die Auseinandersetzung mit authentischen, vielschichtigen Problemen in unterschiedlichen sozialen Lernformen ermöglichen (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001). Ein Lernarrangement ist ein Instrument zur Kontextsteuerung, was die „Beeinflussung eines sozialen Systems durch gezielte Veränderung seiner Rahmen- und Existenzbedingungen“ meint (Edding 2009, S. 472). Aufgrund der Komplexität und gleichzeitigen Offenheit des Lernprozesses bedarf es einer bestimmten didaktischen Strukturierung.

In Anlehnung an Giesecke (2007) können drei Prozessphasen unterschieden werden:

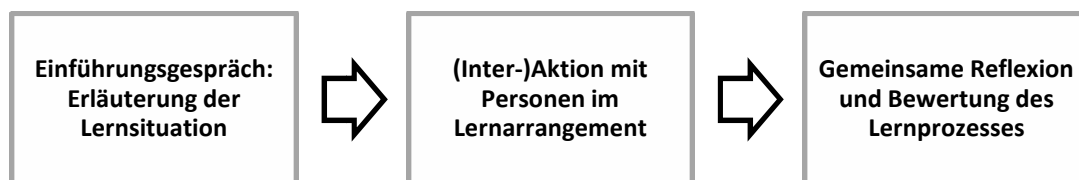


Abbildung 9: Prozessphasen im Lernarrangement (eigene Graphik)

Das Einführungsgespräch, in dem die Lernsituation und das übergeordnete Lernziel (Entwicklung von Teil-/Kompetenzen) dargestellt und erklärt wird, ist deshalb ein wichtiger Baustein, weil Lernarrangements typischer Weise durch Offenheit, sowohl was die Lernwege, als auch was das Ergebnis anbelangt, gekennzeichnet sind. Lernende verfügen über einen vielfältig auszugestaltenden Handlungsspielraum. Charakteristisches Merkmal von Lernarrangements ist die Flexibilität der Inhalte und Lernformen, wobei sich idealerweise Phasen des selbstgesteuerten Lernens (Konstruktion) und Phasen der Instruktion im Sinne von Anleitung, Unterstützung und Beratung abwechseln sollten. Voraussetzung für das Gelingen ist zum einen die Fähigkeit des Teilnehmers zum selbstgesteuerten Lernen und zum anderen eine entsprechende Erfahrung der- oder desjenigen, der die Situation arrangiert (Lehrer/in, Dozent/in, Trainer/in).

Selbstgesteuertes Lernen (SGL, engl. *self-directed learning*) ist ein Konzept, das im Wesentlichen auf die Ideen von Knowles (1975) zurückgeht, wobei die Wurzeln im reformpädagogischen Gedankengut zu finden sind. Der Begriff und die Lernform erlebten die erste Renaissance Mitte der 70er Jahre, wobei die Bedeutung der Eigeninitiative für den Lernprozess erkannt und diskutiert wurde. Schließlich gab es Anfang des

21. Jahrhunderts eine zweite Welle im Zuge des Paradigmenwechsels von der Vermittlungs- zur Ermöglichungsdidaktik (Arnold/Gómez Tutor 2007; Siebert 2006a, b). Synonym zu selbstgesteuertem Lernen wird auch von selbstreguliertem, selbstorganisiertem und selbsttätigem Lernen (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2007) sowie von reflexivem Lernen (Siebert 2006b) gesprochen.

Nach den Autoren Arnold und Gómez Tutor (2007) ist selbstgesteuertes Lernen „ein aktiver Aneignungsprozess, bei dem das Individuum über sein Lernen entscheidet, indem es die Möglichkeit hat,

- die eigenen Lernbedürfnisse bzw. seinen Lernbedarf, seine Interessen und Vorstellungen zu bestimmen und zu strukturieren
- die notwendigen menschlichen und materiellen Ressourcen (inklusive professionellen Lernangeboten oder Lernhilfen) hinzuzuziehen,
- seine Lernziele, seine inhaltlichen Schwerpunkte, Lernwege, -tempo und -ort weitestgehend selbst festzulegen und zu organisieren,
- geeignete Methoden auszuwählen und einzusetzen und
- den Lernprozess auf seinen Erfolg sowie die Lernergebnisse auf ihren Transfergehalt hin zu bewerten“ (ebd., S. 124).

Lernende sind somit konfrontiert mit der Möglichkeit, aber auch der Notwendigkeit, „Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit in ihren Lernprozessen [zu] realisieren“ (Wrana 2008, S. 31) und den Lernprozess aktiv zu gestalten (Arnold/Gómez Tutor 2007). Dietrich (1999) weist in seinem Beitrag darauf hin, dass selbstgesteuertes Lernen nicht automatisch zu positiven oder erfolgreichen Lernergebnissen führe, gar frustrierend sowohl für Lernende als auch Lehrende sein könne und dabei im Vergleich zu anderen direktiveren Lernformen viel Zeit erfordere.

Gelingendes selbstgesteuertes Lernen ist somit voraussetzungsvoll und bedarf nicht nur kognitiver Strategien (z.B. spezieller Lerntechniken) und der Fähigkeit zur Metakognition (Lernziele setzen, Lernen planen, Lernfortschritt kontrollieren und Lernergebnisse evaluieren; auch Antizipation, Durchführung und Kontrolle), sondern auch des Ressourcenmanagements (Lernumfeld organisieren, Zeitmanagement, Motivations- und Emotionsregulation) (Boekaerts 1999). Diese „Bereitschaft, Fähigkeit, Fertig-

keiten einer Person, den eigenen Lernprozess selbstgesteuert zu gestalten“ (Arnold/Gómez Tutor 2007, S. 125), wird auch als „Selbstlernkompetenz“ bezeichnet. In sozialen Lernarrangements, wie Mentoring-Programme hier definiert werden, ergeben sich also Handlungs- und Entscheidungsspielräume, die es seitens der Lernenden (der Mentees) zu erkennen und zu nutzen gilt. Wittpoth (2010) diskutiert in seinem Beitrag den Begriff des *Spielraums* in der Erwachsenenbildung, wobei er u.a. durch den Rückgriff auf Goffmans „Rahmenanalysen“ (1989) die Interdependenz von „Interaktion und verschiedenen Formen bzw. Graden der Begrenzung (Themen, Rahmen, Rollen, Organisation)“ (Wittpoth 2010, S. 370) deutlich macht:

„Die Interagierenden finden in Rahmen Orientierung und Halt. Sie *können nur* aufgrund der Existenz von Rahmen in einen Kontakt miteinander treten, der für sie selbst und andere prinzipiell sinnvoll, verstehbar ist.“ (ebd.) (Hervorhebungen im Original)

Wittpoth beschreibt weiterhin, dass der Fokus in der Erwachsenenbildung sich im Zuge der Subjektorientierung entsprechend verändert hat und vor diesem Hintergrund Lernen als auch Nicht-Lernen betrachtet wird: „In das Zentrum der Aufmerksamkeit rückt also das Selbst, das seine Spielräume nutzt, d.h. Lernangebote ignoriert, Wissen allein aneignet, sich widerständig verhält usw.“ (Wittpoth 2010, S. 363).

Die Lernmotive Erwachsener umfassen aus Sicht der Ermöglichungsdidaktiker v.a. Autonomie und Selbstbestimmung, aber auch das Gefühl sozialer Zugehörigkeit und eine positive Lernatmosphäre innerhalb von Lernarrangements (Schüßler 2010; Arnold/Gómez Tutor 2007). Autonomie ist nach Nolda (2001, zit. nach Wrana 2008) eine „Prozessqualität“ (ebd., S. 31) von Lernarrangements und so dürfe die didaktische Strukturierung von Lernsituationen die Autonomie der Lernenden nicht einschränken. Die Gefahr und damit der kritische Vorwurf, der der Ermöglichungsdidaktik im Vergleich zur Vermittlungsdidaktik gemacht wird, besteht in einer inhaltlichen Beliebigkeit und fehlenden Systematik (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2007). In Mentoring-Programmen gibt es zwar thematische Rahmungen – z.B. Gleichstellung, Vernetzung und wissenschaftliche Karriereentwicklung – aber gleichzeitig besteht eine thematische Offenheit, die Raum für aktuelle Bedarfe und Interessen der Teilnehmenden gewährt.



Im Folgenden wird erläutert, wie nachhaltige Lern- und Entwicklungseffekte durch professionelle pädagogische Anleitung und die Realisierung ermöglichungsdidaktischer Prinzipien unterstützt werden können.

### 3.3.2 Ermöglichungsdidaktische Prinzipien

Die professionelle Gestaltung von Lernumgebungen ist eines der Prinzipien der Ermöglichungsdidaktik. Die Ermöglichungsdidaktik ist ein erwachsenenpädagogisches Konzept, das wesentlich von Arnold und Schüßler (2003) entwickelt wurde. Ermöglichungsdidaktik basiert auf konstruktivistischen Theorien (Maturana/Varela 1987; von Glasersfeld 1996) und meint eine „Didaktik der selbstgesteuerten Aneignung von Wissen und Kompetenzen“ (Siebert 2006a, S. 86) mit einer „Lernkultur, die vom Lernenden aus denkt“ (Arnold/Gómez Tutor 2007, S. 130).

Schüßler (2003, 2010) formuliert auf Basis empirischer Untersuchungen elf Prinzipien einer Ermöglichungsdidaktik und weist dabei spezifische Anforderungen an die Rolle des/der Lernenden sowie die Rolle der Lernprozessbegleitung aus:

Didaktische Prinzipien	Didaktische Anforderungen an die Lernprozessbegleitung	Didaktische Anforderungen an die Lernenden
<b>Eigenverantwortung</b>	Eigenständigkeit des Lernenden zulassen durch aktive Partizipation in didaktischen Entscheidungen	Zunehmende Selbststeuerung und Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess (Selbstlernkompetenzen)
<b>Rückkopplung</b>	Rückkopplungsmöglichkeiten, z.B. über Metakommunikation, Feedback-Verfahren anregen	Bereitschaft zur Offenlegung der eigenen Wirklichkeitskonstruktion (Gedanken, Vorurteile, Ängste etc.)
<b>Multiple Perspektiven</b>	Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten	Neugierde, Offenheit und Flexibilität im Denken und Handeln
<b>Öffnung des Lehr-/ Lernprozesses</b>	Offenheit gegenüber neuen Methoden, neuen Lernorten, neuen Kooperationen mit anderen Lehrenden und Lernenden	Öffnung nach innen: sich auf neue Erfahrungen einlassen können, Experimentierfreude und Unvoreingenommenheit; Öffnung nach außen
<b>Gelassenheit</b>	Gelassenheit gegenüber der Eigenwilligkeit der Lernenden und pädagogischer Takt im Umgang mit persönlichen Erfahrungsschilderungen und Konflikten	Dem Lehrenden bzw. Prozessbegleiter ehrliches Feedback geben und eigene Bedürfnisse artikulieren können

<b>Lebensweltbezug</b>	Bezug zur Lebenswelt und zum Alltag der Lernenden auch im Lehr-Lernprozess über Situations- und Prozessorientierung	Sich eigene Handlungsprobleme und Schwierigkeiten im Alltag eingestehen können
<b>Irritationen</b>	Differenzerfahrungen behutsam anbieten	Sich auf Neues einlassen können, ohne darauf mit Abwehr zu reagieren
<b>Coaching</b>	Den Lernenden Coach, Berater und Lernbegleiter sein	Den anderen Einblick in die eigene Lebenswirklichkeit gewähren
<b>Handlungsorientierung</b>	Den Lernenden vielfältige Erprobungsmöglichkeiten anbieten und Aktion vor Reflexion setzen	Eigene Handlungsressourcen aktiv nutzen und sich trauen, neue Fähigkeiten im geschützten Raum zu erproben
<b>Emotionalität</b>	Seine eigene Rolle als „Lehrender“ (und damit verbundene Gefühle) vor dem Hintergrund des eigenen Gewordenseins reflektieren, positive Lernatmosphäre gestalten	Sich der eigenen Gefühle bewusst werden und bereit sein, diese zu veröffentlichen und gemäß ihrer Situationsangemessenheit kritisch zu hinterfragen
<b>Nachhaltigkeit</b>	Die möglichen Wirkungen des eigenen Handelns und seine pädagogischen Ansprüche reflektieren	Das eigene Handeln als gestaltbar und veränderbar, aber auch verantwortlich begreifen und daraus eigene Lernanforderungen ableiten

**Tabelle 5: Prinzipien einer Ermöglichungsdidaktik (nach Schüßler 2003, S. 329f.)**

Die Auflistung der Prinzipien und der formulierten Anforderungen macht deutlich, dass der Lernende stärker als bei anderen Lernformen hinsichtlich Reflexion, Antizipation, Aktivität und Eigenmotivation, Entscheidungsfähigkeit, aber auch (lern-)methodischer Kompetenzen gefordert ist (ebd., S. 126).

Welche Rolle bleibt dann noch den Lehrenden und Pädagog/inn/en? Und welche Rolle kommt der ebenfalls in pädagogischer Verantwortung stehenden Programmkoordination zu?

Schüßler (2010) formuliert die Rolle von Lehrenden bzw. Lernprozessbegleitern in ermöglichungsdidaktischen Lernsettings folgender Maßen: „Der Lehrende sollte zur Förderung nachhaltiger Lernprozesse eine Grundhaltung entwickeln, die der Tatsache Rechnung trägt, dass sich Lernen nicht erzeugen, sondern nur ermöglichen und unterstützen lässt.“ (ebd., S. 6) Sie übernehmen dann eine professionelle Lernbegleitung oder -beratung (Arnold/Gómez Tutor 2007; Schüßler 2010; Müller et al. 2001), die beinhaltet,

- Menschen mit gleichen Interessen und Problemen zusammenbringen sowie Gespräche zu moderieren,
- Teilnehmer/innen bei der Reflexion von Lernthemen, Handlungsproblematiken, Stärken, Schwächen und Lernziele (methodisch) zu unterstützen,
- zur aktiven Aneignung von Lerninhalten anzuregen und zu unterstützen
- bei der Lernorganisation zu beraten sowie Lernmaterialien bereitzustellen,
- Hilfe bei methodischen, individuellen und sozialen Problemen anzubieten,
- passende Lernmedien zu entwickeln und bei der Auswahl von Lerninhalten, -medien, -orten und -materialien zu beraten,
- sowie eigene Expertenhilfe bereitzustellen und bei Bedarf Kontakt zu Experten herzustellen, die zur Erweiterung von Perspektiven dienen sollen.

### **3.4 Aktionale Entwicklungstheorie – Entwicklung durch Ziele**

Zielorientierung ist ein wesentliches und effektivitätssteigerndes Prinzip im Mentoring – sowohl in Tandems als auch in Mentoring-Gruppen (u.a. Kram 1983; Ziegler 2009b). Zur Erklärung des Teilnahmeverhaltens von Mentees in Mentoring-Programmen für wissenschaftlichen Nachwuchs wird auf aktionale Entwicklungstheorien recurriert.

Aus Perspektive der aktionalen Entwicklungstheorien wird der Mensch als Akteur und (Ko-)Produzent seiner Entwicklung gesehen, der zukunftsorientiert ist und über die Fähigkeit zur Selbstmotivation verfügt. So konstatieren Brunstein et al. (2007): „In der Bildung persönlicher Ziele beweist sich die Fähigkeit von Menschen, sich selbst zu motivieren und das eigene Verhalten an zukünftigen und individuell bedeutsamen Zuständen und Ereignissen auszurichten“ (ebd., S. 273).

Gerade im Bereich der beruflichen Karriereentwicklung wird von den Arbeitnehmer/innen erwartet, dass sie sich berufliche Ziele setzen, die motivierend wirken, und dass sie ihre Entwicklung aktiv vorantreiben und planen (Silbereisen 1994; Brunstein et al. 2007; Neuenschwander/Kracke 2011). Dabei ist die berufliche Entwicklung ein hochgradig selbstregulierter Prozess, wobei die Entstehung und Ausgestaltung von Handlungs- und Entwicklungsspielräumen durch kontextuelle Gegebenheiten, aber auch altersspezifische und psychosoziale Kompetenzen beeinflusst werden. Berufliche

Entscheidungen werden dabei sowohl durch allgemeine und bereichsspezifische Werte sowie durch Rückmeldungen relevanter Personen beeinflusst (Neuenschwander/Kracke 2011).

Eine selbstgesteuerte, selbstregulierte Entwicklung ist nur möglich, wenn das Individuum Lern- und Entwicklungsziele für sich definieren kann. Dabei können Ziele nach Wiese (2004) definiert werden als „interne Repräsentationen zukünftiger Zustände, die beschreiben, was ein Mensch erreichen, erhalten oder vermeiden möchte“ (ebd., S. 13). Gollwitzer/Oettingen (2002) unterscheiden zwei Zielebenen, *Be*-Ziele (Identitätsziele) und *Do*-Ziele (Handlungsziele), die wesentlich durch die Determinanten der Wünschbarkeit und der Machbarkeit bestimmt werden. Zudem spielen Affektivität (emotionale Bedeutung des Ziels) und Proaktivität eine Rolle bei der Zielformulierung (Brunstein et al. 2007). Das Konstrukt der Proaktivität wurde auch in der jüngeren Mentoring-Forschung im Zusammenhang mit dem Aufbau mentoraler Beziehungen beachtet (Blickle et al. 2008). Nach Schmitz/Schwarzer (1999) zeigt sich Proaktivität u.a. darin, dass Menschen über langfristige Karriereziele nachdenken und eine kontinuierliche Veränderung (der eigenen Person und der Umwelt) anstreben, Gelegenheitsstrukturen (er-)kennen, entscheidungsfähig sind und Initiative ergreifen, das Gefühl haben, autonom und frei handeln zu können, sowie eine optimistische Einschätzung der eigenen und der Umweltressourcen haben. In Hinblick auf die Zielerreichung bedarf es bestimmter Fähigkeiten (*planful competencies*) im Bereich Zeitmanagement, Ressourcenmanagement, Beziehungs- und Selbstmanagement (Smith 1999). Gleichzeitig werden im Zuge der Zielrealisierung neue Kompetenzen erworben (Brunstein et al. 2007). Bei der Realisierung von (Karriere-)Zielen kann wiederum der soziale Kontext sowohl eine unterstützende als auch eine hinderliche Rolle spielen (vgl. Brunstein et al. 2007; Oettingen/Gollwitzer 2002).

### 3.5 Entwurf eines theoretischen Modells

Im Anschluss an den Forschungsstand des interessierenden Feldes und den theoretischen Überlegungen zu aktionalen und sozialen Lern- und Entwicklungsprozessen im Erwachsenenalter wird ein Modell der ziel- und kontextabhängigen Teilnahmeaktivität im sozialen Lernarrangement „Mentoring-Programm“ entwickelt.

Dieses Modell berücksichtigt die Komplexität und das Zusammenwirken individueller, sozialer und kontextueller Entwicklungsbedingungen, die während der Phase der wissenschaftlichen Qualifizierung wirksam werden. Die zugrundeliegenden Annahmen – und damit die forschungstheoretische „Brille“ der Autorin – werden im Folgenden erläutert:

(1) Ein Mentoring-Programm ist charakterisiert durch das jeweilige Programmkonzept, seine übergeordneten Ziele, die Einbettung in die Organisation, die zu Verfügung stehenden Ressourcen und didaktischen Angebote. Hieraus ergeben sich für die Teilnehmenden bestimmte thematische und soziale Rahmungen, Orientierungspunkte sowie Handlungs-, Gestaltungs- und Entwicklungsspielräume.

Grundlegend für die Herangehensweise an die Fragestellung der Untersuchung ist ein aktionales Entwicklungsmodell, das 1. die Bedeutung von Zielen, i.S. einer mentalen Repräsentation eines zukünftigen Zustandes (Wiese 2003), und 2. die Nutzung kontextueller, sozialer Ressourcen für die Zielerreichung und die berufliche Entwicklung betont. Es wird 3. angenommen, dass das Mentoring-Programm Gelegenheitsstrukturen zur Verfügung stellt, die zur Erweiterung des individuellen Handlungsrepertoires zur wissenschaftlichen Karriereentwicklung der Teilnehmerinnen (Ziegler 2008) genutzt werden können. Formale Mentoring-Programme scheinen 4. aufgrund ihrer Struktur und Prinzipien vergleichbar zu sein mit der ermöglichungsdidaktischen Methode des Lernarrangements (Arnold/Gómez Tutor 2007).

Zentrale Leistung von Mentoring-Programmen ist das systematische Arrangieren mentoraler Beziehungen und die Planung und Durchführung bedarfsgerechter Angebote zur Aneignung neuen Wissens und zur Kompetenzentwicklung im Hinblick auf eine wissenschaftliche Karriere.

Mentoring-Programme gewähren weiterhin einen Möglichkeitsraum zur Beziehungsgestaltung (Hollstein 2008). Als mentorale Beziehungen werden in dieser Arbeit über einen längeren Zeitraum bestehende soziale Kontakte verstanden, deren Inhalte und Interaktionen förderlich für die wissenschaftliche (Weiter-)Qualifizierung sind, die sich auf personaler, interaktionaler und methodischer Ebene vollzieht. Dabei setzen Mentoring-Programme und Lernarrangements auf Eigenverantwortung in der Ausgestaltung mentoraler Beziehungen und auf selbstgesteuertes Lernen (Knowles 1975;

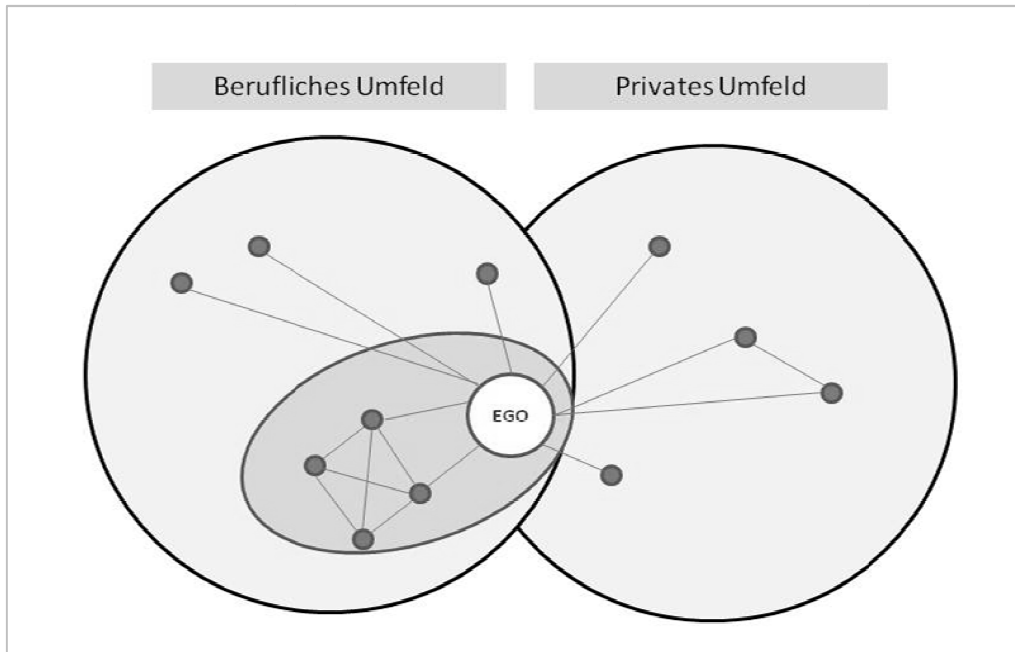
Siebert 2007). Aus Sicht der Ermöglichungsdidaktik bedarf es einer professionellen didaktischen Strukturierung, die die notwendige Offenheit, Gelassenheit und Flexibilität aufweist. Insbesondere ist selbstgesteuertes Lernen durch professionelle Lernberatung zu begleiten und zu verbessern (Schüßler 2003; Siebert 2005).

Durch die empirische Studie soll eruiert und belegt werden, inwieweit innerhalb der Programme der selbstgesteuerte Lernprozess der Mentees strukturiert und begleitet wird (Knowles 1975; Siebert 2006a, b) und inwiefern sich ermöglichungsdidaktische Prinzipien (Schüßler 2007; Arnold/Gómez Tutor 2007) in der Programmbeschreibung der befragten Teilnehmerinnen wiederfinden und wie diese umgesetzt werden.

(2) Weiterhin wird angenommen, dass die Bedarfe, die Nachwuchswissenschaftlerinnen in der Qualifikationsphase haben, subjektiv konstituiert sind (König/Volmer 2005). Subjektive Deutungen und individuelle Orientierungen darüber, was in der Qualifikationsphase besonders wichtig ist, aber auch die Selbstsicht und subjektive Zukunftsperspektive leiten die Wahrnehmung in Hinblick auf die Nützlichkeit bzw. Sinnhaftigkeit von Angeboten im Kontext von Mentoring-Programmen (vgl. König/Volmer 2005; Groeben et al. 1988; Hollstein 2008).

In einem engen Zusammenhang damit stehen die Motive, Ziele und Werte der Befragten. In Anlehnung an Ziegler (2008), König/Volmer (2005) und Wiese (2004) wird angenommen, dass subjektive Theorien und Ziele im Hinblick auf die eigene berufliche Entwicklung als Wissenschaftlerin entscheidend dafür sind, wie sich die Mentee im Mentoring-Programm verhält, ob z.B. aktiv Kontakte aufgebaut oder auch gezielt Fortbildungen zur Erweiterung des Handlungsrepertoires besucht werden. Die Wirkung pädagogischer Interventionen (Trainings, Coaching, Informationsangebote etc.) ist aus systemtheoretischer Sicht abhängig vom jeweiligen Systemzustand (Simon 2008).

(3) Bei der Teilnahmeaktivität ist zu berücksichtigen, dass jede Mentee gleichzeitig in verschiedene soziale Kontexte eingebunden ist, die das Aktiotop einer Person, also die Ziele, das Handlungsrepertoire und die Selbsteinschätzung in Hinblick auf situationsadäquate Handlungen, beeinflussen (Ziegler 2008, 2009b). Die Vielfalt beeinflussender privater und beruflicher Beziehungen sowie die synchrone, multikontextuale Einbindung von Programmteilnehmerinnen werden in folgender Abbildung dargestellt:



**Abbildung 10: Synchroner Eingebundenheit der Akteurin in verschiedene Netzwerke (eigene Graphik)**

Die Graphik lehnt sich an netzwerkanalytische Darstellungen an (Straus 2002; Döhling-Wölm 2008), die im Zentrum EGO, also die jeweils betrachtete Person, platzieren. Hier: die Teilnehmerin eines formellen universitären Mentoring-Programms für Nachwuchswissenschaftlerinnen. In der Graphik symbolisieren die kreisförmigen Objekte Personen, die Linien stehen für Beziehungen zwischen Personen. Die grob differenzierten Kontexte – beruflich und privat – sind durch die großen Kreise dargestellt.

Das ovale Element stellt den Kontext Mentoring-Programm dar, in dem mentorale Beziehungen zu den anderen Teilnehmenden (auf Peer-Ebene oder zu *step ahead*-Mentor/inn/en) aufgebaut werden oder Gruppen entstehen können. Im Sinne der Netzwerkkonzeption des Mentoring (Kram/Isabella 1985; Higgins/Kram 2001; Dobrow et al. 2012) wird angenommen, dass sich Mentoring – karrierebezogener oder psychosozialer Art (Kram 1985) – in verschiedenen Beziehungen, die entweder im beruflichen Kontext (Arbeitsumfeld, Wissenschaftscommunity) oder im privaten Kontext (Familie, Freunde) verortet sind, realisiert. Ausgehend von diesen Annahmen wurde eine empirische Untersuchung konzipiert und durchgeführt, deren Forschungsdesign und Verlauf im folgenden Kapitel erläutert werden.

## 4 Design und Methodik der qualitativen Studie

In diesem Kapitel werden das Erkenntnisinteresse und das Forschungsdesign der qualitativen Studie erläutert. Methodologische Vorüberlegungen machen die Auswahl der wissenschaftlichen Forschungsmethoden nachvollziehbar. Das Erhebungsinstrument, die Stichprobe sowie die Konzepte dreier universitärer Mentoring-Programme für Nachwuchswissenschaftlerinnen werden beschrieben und der Erhebungs- und Auswertungsprozess dargestellt.

### 4.1 Erkenntnisinteresse der Untersuchung und Forschungsfragen

Ausgangspunkt für die Untersuchung ist die Beobachtung, dass das komplexe Arrangement formeller Peer- bzw. Gruppen-Mentoring-Programme mit den Bestandteilen Peers, Mentor/in und Rahmenprogramm von Teilnehmerinnen in ganz unterschiedlicher Weise zur Erweiterung ihres Handlungsrepertoires genutzt wird, und folglich die subjektiv wahrgenommenen Handlungs-, Gestaltungs- und Entwicklungsspielräume variieren. Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit richtet sich daher auf die Analyse der Aktivität und Interaktion einzelner Personen der Zielgruppe „Nachwuchswissenschaftlerinnen“ innerhalb von Mentoring-Programmen. Die Arbeit greift damit einige Forschungsdesiderate auf: u.a. die bislang fehlende Analyse von Strukturen und Prozessen in Mentoring-Programmen (Schell-Kiehl 2008; Gibb 1999) oder auch die Frage, inwieweit soziale Ressourcen im Rahmen der individuellen Entwicklung genutzt werden (Rehrl/Gruber 2007). Durch die deskriptiv angelegte Studie sollen Vorannahmen des theoretischen Modells der Teilnahmeaktivität in Mentoring-Programmen, wie es auf der Grundlage der theoretischen Bezugskonzepte und des Forschungsstandes in Kapitel 3 entworfen wurde, anhand des empirischen Materials analysiert werden. Folgende Fragestellung leitet dabei die empirische Untersuchung: *Wie nehmen Nachwuchswissenschaftlerinnen das didaktische Arrangement „Mentoring-Programm“ im Rahmen ihrer wissenschaftlichen (Weiter-)Qualifizierung in Anspruch?* Mit dem „Wie“ ist damit die selbstgesteuerte Aktivität in Bezug auf die persönliche und berufliche Weiterentwicklung und wissenschaftliche Qualifizierung sowie der Austausch und Aufbau förderlicher Beziehungen der einzelnen Mentee im Programmkontext gemeint.



Hierzu wurden die Einschätzungen und Erfahrungen von (ehemaligen) Teilnehmerinnen an Mentoring-Programmen in Einzelinterviews erhoben. Dabei stehen die Motivation und die beruflichen Zielsetzungen der einzelnen ProgrammtTeilnehmerin sowie ihr jeweils wahrgenommener und erlebter Kontext im Fokus.

Bei der Klärung dieser Fragestellung werden auch Einflussfaktoren des organisatorischen Rahmens (Programmkonzept, mikro- und makrodidaktische Maßnahmen) mit betrachtet, da angenommen wird, dass diese Aspekte die Teilnahmeaktivität wie auch die Gestaltung mentoraler Beziehungen positiv oder negativ beeinflussen. Erkenntnisse über den Einfluss der konzeptionellen Ausgestaltung des Programms werden durch Analyse der Programmkonzepte (Flyer, Homepage) und der Einzelinterviews sowie durch eine ergänzende schriftliche Befragung der Projektkoordinatorinnen gewonnen.

#### **4.2 Methodologische Vorüberlegungen und Gütekriterien**

Um dem forschungsmethodischen Axiom der Wahl der Methode gemäß dem Untersuchungsgegenstand zu entsprechen (Flick et al. 2008), werden an dieser Stelle einige Vorüberlegung zu den Eigen- und Besonderheiten der hier zu untersuchenden Fragestellung angestellt. Ausgehend von der Annahme, dass die subjektiven Theorien (Selbst- und Weltsicht) sowie die persönlichen Ziele die Richtung und Art der Aktivität im Mentoring-Programm beeinflussen (König/Volmer 2005; Hollstein 2008), muss eine Methode gewählt werden, die einen retrospektiven Zugang zu diesen Erfahrungen ermöglicht. Aus konstruktivistischer Perspektive handelt es sich bei der Wahrnehmung des Mentoring-Programms, der Angebote und der Effekte um erfahrungsbasierte Konstruktionen, die wiederum das Handeln der Personen beeinflussen. Fragen nach dem Erleben, nach der Bedeutung von Elementen und gemachten Erfahrungen im Mentoring-Programm geben Aufschluss darüber, wie die Befragte die Programmwirklichkeit wahrgenommen hat.

Hierzu bedarf es qualitativer Forschungsmethoden, die u.a. die „Möglichkeit der diskursiven Verständigung über Interpretationen“ (Hopf 2008, S. 350) einräumen. Die Wahl fällt daher auf eine mündliche Befragung von ProgrammtTeilnehmerinnen, die jedoch thematisch auf die Erfahrungen im Programm fokussiert (fokussiertes Interview, Konstruktinterview).

Mentoring-Programme stellen ein Instrument der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung dar, wobei im Mittelpunkt der Aufbau entwicklungsförderlicher Beziehungen steht. Um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass jede Teilnehmerin in ein je eigenes Netzwerk eingebunden ist, ist ein kontextorientierter Forschungsansatz zu wählen. Kontextorientierung ist eines der konstitutiven Merkmale qualitativer Forschung (Lamnek 2005). Neben der Komplexität bzw. der besonderen Berücksichtigung des Kontextes soll in der Untersuchung aufgedeckt werden, welche Bedeutung die Einzelne den arrangierten mentorale Beziehungen beimisst und wie die Interaktion im Rahmen der wissenschaftlichen (Weiter-)Qualifizierung gestaltet wurde.

Diese Überlegungen resümierend scheint ein Erhebungsdesign notwendig, das die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten erfasst und Methoden anwendet, die ein hohes Maß an Offenheit und Raum zur Verständigung über Konstrukte ermöglichen. Es wird daher eine Form des qualitativen Interviews gewählt.

Die Planung des methodischen Designs, die Erhebung und Auswertung von Daten zur Untersuchung der Fragestellung erfolgte unter stetiger Bezugnahme auf theoretische Prinzipien der qualitativen Forschung und auf Qualitätskriterien, wie sie Steinke (2008, S. 324) formuliert. Aus der Perspektive der Forscherin, die gleichzeitig Akteurin im untersuchten Feld ist, ist es zudem notwendig, die eigene Beobachtung zu reflektieren (Beobachtung zweiter Ordnung), um eine Vermengung von eigener Praxiserfahrung und Ergebnissen der Untersuchung möglichst gering zu halten.

Zur Erfüllung des Kriteriums der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wurden folgende Vorkehrungen getroffen:

- Dokumentation des Vorverständnisses (siehe Einleitung) und reflektierte Subjektivität (Selbstbeobachtung, Reflexion) (siehe Ergebnisdiskussion)
- Erläuterungen zur Auswahl der eingesetzten Erhebungsmethoden und zum Kontext der Erhebung (siehe Kapitel 4.3 und 4.4)
- Dokumentation der Transkriptionsregeln (siehe Kapitel 4.4.2)
- Dokumentation der Informationsquellen (siehe Kapitel 4.3 und Literaturverzeichnis sowie Übersicht der Internetquellen)

- Dokumentation von Entscheidungen und Problemen (z.B. S. 84: Entscheidung über Forschungsmethodik)
- Dokumentation der Qualitätskriterien (hier)
- Anwendung kodifizierter Auswertungsverfahren (strukturierende Inhaltsanalyse) und empirische Verankerung der Theoriebildung (siehe Kapitel 6)
- Prüfung der Indikation des qualitativen Vorgehens und der Methodenwahl (siehe Kapitel 4.2)
- Darstellung der Indikationen (siehe Kapitel 4.4)
- Erläuterung der Relevanz der Studie (siehe Einleitung)
- Herausstellen der Limitation der gebildeten Hypothesen (siehe Kapitel 6)

### 4.3 Methoden und Instrumente der Erhebung

#### *1. Erhebungsinstrument: Kurzfragebogen*

Um Hintergrundinformationen über die Mentees, die sich für eine Befragung zur Verfügung gestellt haben, zu erhalten, wurde diesen ein Kurzfragebogen per E-Mail zugesandt. Aufgrund der integrierten Formularfunktion, konnte der Fragebogen direkt ausgefüllt und zurückgesandt werden. Dieser Fragebogen diente zur Erfassung einiger persönlicher Angaben (Name, Alter, Promotionsfach) sowie der Teilnahmedauer und Angaben zur Anzahl der Peers. Der Fragebogen ist dieser Arbeit als Anhang 2 beigelegt.

#### *2. Erhebungsinstrument: Konstruktinterview*

Um die subjektive Erlebens- und Sichtweise der Programmteilnehmerinnen zu erfassen, habe ich eine qualitative Interviewform gewählt, mit der ich bereits in anderen Forschungszusammenhängen Erfahrungen gemacht habe. Die Entwicklung des Erhebungsinstruments erfolgte in Orientierung an dem fokussierten Interview, das in seiner ursprünglichen Form von Merton et al. (1956) entwickelt wurde sowie dem Konstruktinterview, wie es König (2005) zur Diagnose sozialer Systeme erprobt hat. Das fokussierte Interview eignet sich insbesondere dazu, Informationen, aber auch

Erfahrungen und Interpretationen hinsichtlich eines festgelegten Gesprächsgegenstandes – hier die Teilnahme an einem universitären Mentoring-Programm als erlebte soziale Situation – als verbale Daten zu erfassen. Hopf (2008) sieht Vorteile der fokussierten Befragung in der „Möglichkeit, eine sehr zurückhaltende, nicht-direktive Gesprächsführung mit dem Interesse an sehr spezifischen Informationen und der Möglichkeit der gegenstands-bezogenen Explikation von Bedeutungen zu verbinden“ (ebd., S. 355). Diese Explikation von Bedeutungen spielt auch in der Form des Konstruktinterviews eine herausgehobene Rolle. Im Rahmen des Interviews werden die Befragten daher um Erläuterung von Begriffen und Konstrukten gebeten bzw. werden die Erklärungen durch gezieltes Nachfragen generiert. Hintergrund ist der dieser Methode zugrundeliegende Fremdheitsansatz bzw. das erkenntnistheoretische Prinzip des Fremdverstehens (Hoffmann-Riem 1980 zit. nach Lamnek 2005; König 2005).

Ursprünglich war eine Integration von Netzwerkkarten zur Erfassung der einzelnen Beziehungen des Netzwerks einer Person (vgl. Straus 2002) in den Interviews geplant. Hierauf wurde jedoch aus zeitlichen Gründen verzichtet, da dies die Interviewdauer um etwa eine Stunde verlängert hätte. Die Idee der egozentrierten Darstellung des Netzwerks wurde jedoch in den Einzelfallbeschreibungen aufgegriffen und zur Visualisierung der Teilnahmeaktivität sowie der Kontexteingebundenheit der Akteurinnen eingesetzt (siehe Auswertung und Einzelfallbeschreibungen in Kapitel 5.6).

Auf Basis des Forschungsstandes und des in Kapitel 3 der Arbeit zugrunde gelegten theoretischen Modells der ziel- und kontextabhängigen Teilnahme am sozialen Lernarrangement Mentoring-Programm wurden Themenbereiche und Fragestellungen für die Einzelinterviews formuliert, u.a. Fragen zur aktuellen beruflichen Situation und Karrierezielen, zu den Erwartungen an die Programmteilnahme, wichtigen berufsbezogenen Beziehungen, der subjektiven Wahrnehmung des Programmkonzeptes und einzelner Angebote sowie zu den Aktivitäten im Programmkontext. Der zugrunde liegende Fragenkatalog ist im Anhang 3 der Arbeit einzusehen.

### 3. Erhebungsinstrument: Kurzfragebogen für Koordinatorinnen

Um Hintergrundinformationen über Laufzeit, Finanzierung, Mentoring-Form, Zielgruppe, Ziele, Bausteine, Erfolgskriterien, Schwierigkeiten, Vorläuferprojekte und Modifikation der Programmkonzepte zu erhalten, wurde ein zweiseitiger Fragebogen entwickelt, der den Programmkoordinatorinnen im Herbst 2011 per E-Mail zugesandt wurde (siehe Anhang 4). Die Angaben wurden ausschließlich zur Darstellung der Programmkonzepte herangezogen (siehe unten). Zusätzlich wurden die Websites der Programme analysiert und als Informationsquelle herangezogen.

Somit kamen zur Untersuchung der Fragestellung folgende Erhebungsinstrumente zum Einsatz:

Erhebungsmethode	Befragungspersonen	N	Thema	Zeitpunkt
<b>1. Versand von Kurzfragebögen an Mentees per Email und Nutzung vorhandener Profilbögen</b>	aktuelle und ehemalige Teilnehmerinnen (Doktorandinnen, Postdoktorandinnen und Habilitandinnen) aus drei universitären Mentoring-Programmen	12	Demographische Angaben (Studien-/Promotions-/Habilitationsfach, Dauer der Promotion, Name des Programms, Zeitraum der Teilnahme, Familienstand, Alter, Anzahl der Mentees im Programm)	07-08/2010
<b>2. Durchführung leitfadengestützter Einzelinterviews mit Mentees</b>	Mentees dreier Mentoring-Programme (Doktorandinnen und Habilitandinnen)	12	Erleben des Programms, Subjektive Annahmen über Bedingungsfaktoren wissenschaftlichen Erfolgs, Aktivität und Interaktionen im Programmkontext, Bewertung, Verbesserungsvorschläge	08-10/2010
<b>3. Versand von Kurzfragebogen an Programmkoordinatorinnen</b>	Koordinatorinnen der Mentoring-Programme	2	Hintergrundinformationen zum Programm	10/2011
<b>4. Analyse von Programmwebsites</b>	Non-direktiver Zugang	3	Bausteine des Programms, Formulierung der Zielgruppe	2010/2011

Tabelle 6: Erhebungsdesign der Studie (eigene Zusammenstellung)

## 4.4 Datenerhebung und Beschreibung der Stichprobe

### 4.4.1 Datenerhebung

Zur Untersuchung der Fragestellung und empirischen Überprüfung des theoretischen Modells wurden (ehemalige) Teilnehmerinnen an Peer- und Gruppen-Mentoring-Programmen befragt. Die Auswahlkriterien für die Befragten waren, dass sie ihre Promotion bereits begonnen und während der Qualifikationsphase an einem formalen universitären Peer- oder Gruppen-Mentoring-Programm in Deutschland teilgenommen haben. Die Akquise möglicher Interviewpartnerinnen gestaltete sich zunächst schwierig. Hilfreich war schließlich der Weg über den deutschen Dachverband der Mentoring-Programme *Forum Mentoring e.V.*, über dessen Verteiler das Gesuch (Aushang für Interviewpartnerinnen und Kurzinformation über die Forschungsarbeit, siehe Anhang 1) verbreitet wurde. Die Ausschreibung wurde im Juli 2010 versandt.

Zeitnah stellten sich insgesamt 15 Frauen von zwei unterschiedlichen Universitäten (Ludwig-Maximilian-Universität München und Leuphana Universität Lüneburg) für ein Interview zur Verfügung. Davon wurden zunächst diejenigen als Interviewpartnerinnen ausgewählt, die im Vergleich zu den anderen eine längere Teilnahmedauer angaben. Aus naheliegenden forschungspraktischen Gründen (Erreichbarkeit, vorhandener Kontakt etc.) wurden zudem Teilnehmerinnen des *UniMento*-Programms der Universität Augsburg über die Befragung informiert. Vier Teilnehmerinnen stellten sich in Folge dessen zur Verfügung. Somit handelt es sich um eine Gelegenheitsstichprobe, die durch Selbstselektion der Teilnehmerinnen gekennzeichnet ist.

Da Teilnehmerinnen aus drei Programmen in der Stichprobe vertreten waren, konnte ein Vergleich verschiedener Konzepte (z.B. Ausgestaltung des Rahmenprogramms, Begleitung des Prozesses etc.) erfolgen. Die Befragung fand schließlich im August und September 2010 statt, wobei die Interviews an den Dienstorten der Befragten und von der Autorin selbst geführt wurden. Die Interviews dauerten zwischen 52 und 98 Minuten. Im Anschluss an die Befragung wurden Memos erstellt, in denen beobachtete Auffälligkeiten, neue Überlegungen und Zusammenhänge sowie Ergänzungen der Interviewpartnerin nach Abschalten des Aufnahmegeräts notiert wurden.

#### 4.4.2 Beschreibung der Studienteilnehmerinnen

Im Rahmen der Untersuchung wurden ausschließlich Frauen befragt, die an einem universitären Mentoring-Programm zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses teilgenommen haben bzw. bis zum Befragungszeitpunkt seit mindestens einem halben Jahr teilnahmen. Es handelt sich bei den befragten Personen um Frauen, die sich entweder in der Promotionsphase befanden oder ihre Promotion abgeschlossen haben und somit zum Zeitpunkt der Befragung den Status Postdoktorandin oder Habilitandin hatten. Die Beschäftigungssituation spielte bei der Auswahl keine Rolle; elf der Befragten waren an der Universität als wissenschaftliche Mitarbeiterin oder akademische Rätin (a.Z.) beschäftigt, eine war Stipendiatin. Auch hinsichtlich Alter und Fachdisziplin gab es keine Einschränkungen, vielmehr versprach der Vergleich von Fächern weitere Erkenntnisse über einen möglichen Einfluss von Fachkulturen.

Die Altersspanne reichte von 27 bis 47 Jahre; zwei Frauen haben Kinder. Die Strategie der Fallauswahl und -anzahl folgte dem Prinzip der theoretischen Sättigung (*theoretical sampling*) im Hinblick auf die Merkmale Inanspruchnahme der Programmangebote, Zufriedenheit mit der Programmteilnahme sowie berufliche Ziele (Verfolgung der wissenschaftlichen Laufbahn, Anstreben einer außeruniversitären Tätigkeit oder Unentschlossenheit). Es wurden solche Fälle ausgewählt, die als „geeignet erscheinen, die Forschungsfrage zu beantworten“ (Lamnek 2005, S. 266).

In folgender Übersicht (Tabelle 7) sind alle 12 Studienteilnehmerinnen aufgeführt, die in persönlichen Einzelinterviews zu ihren Erfahrungen als Mentee Auskunft gaben.

Name und Ort des Programms sowie Gesamtzahl der Befragten	Kürzel	Status	Alter	Kinder	Promotionsfach	Dauer der Teilnahme	Anzahl der Peers
UniMento Universität Augsburg (4)	A1	Dr.	30	nein	Soziologie	12 Monate	4
	A2	P	47	ja	Soziologie	12 Monate	4
	A3	Dr.	30	nein	Evang. Religionspädagogik	12 Monate	6
	A4	Dr.	40	ja	Pädagogik	12 Monate	6

<b>LMU Mentoring excellence Ludwig-Maximilians-Universität München (6)</b>	M1	Dr.	31	nein	Statistik	seit 2008	8
	M2	Dr.	34	nein	Veterinärmedizin	seit 2009	12
	M3	Dr.	44	nein	Genetik	seit 2009	15
	M4	Dr.	31	nein	Medizin	seit Herbst 2007	30
	M5	Dr.	30	nein	Psychologie	seit 2008	10-15
	M6	P	27	nein	Wirtschaftswissenschaften	seit 2009	keine Angabe
<b>Leuphana Peer-Mentoring Universität Lüneburg (2)</b>	L1	P	32	nein	Soziologie	seit 2008	4
	L2	P	29	nein	Umweltwissenschaft	seit Juni 2008	4

**Tabelle 7: Übersicht der befragten Mentees aus drei universitären Mentoring-Programmen**  
(P = Promovendin zum Zeitpunkt der Befragung, Dr. = Promotion abgeschlossen)  
(eigene Zusammenstellung)

Da die Programmkonzepte sich in einigen Punkten unterscheiden, seien sie an dieser Stelle kurz erläutert. Die folgenden Informationen stammen von den offiziellen Websites der Programme (siehe Internetquellen) und wurden durch schriftliche Angaben der Projektkoordinatorinnen in den oben erwähnten Fragebogen ergänzt (siehe Fragebogen für Koordinatorinnen, Anhang 4).

#### **Wissenschaftliche Karriereentwicklung, Universität Augsburg:**

Bei dem Mentoring-Programm für Nachwuchswissenschaftlerinnen an der Universität Augsburg *UniMento – Wissenschaftliche Karriereentwicklung* handelt es sich um ein fakultäts-übergreifendes Gruppen-Mentoring-Programm, dessen Laufzeit jeweils auf 12 Monate beschränkt ist. Das Programmkonzept wurde im Jahr 2008 im Rahmen eines durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) finanzierten Projektes neu eingeführt.



Zuvor (seit 2004) gab es an der Universität Augsburg mit *Promentora* bereits ein Tandem-Mentoring-Programm für Naturwissenschaftlerinnen. Zielgruppen des *UniMento*-Programms sind Studentinnen, Doktorandinnen und Postdoktorandinnen und Habilitandinnen aller Fachbereiche; die einzelnen Fakultäten der Universität legten jedoch im Vorfeld Förderschwerpunkte im Hinblick auf die Zielgruppe fest (z.B. Postdoktorandinnen geisteswissenschaftlicher Fächer).

Die Mentoring-Programme sind Bestandteil des gesamtuniversitären Gender Mainstreaming-Programms, das bereits 2003 an der Universität Augsburg implementiert wurde und die frauenspezifische Nachwuchsförderung als ein Handlungsfeld definiert. Ziele des Programms sind die Vernetzung von Nachwuchswissenschaftlerinnen, Informationsaustausch über wissenschaftliche Karriereverläufe und die Universität als Arbeitsfeld, die Klärung beruflicher Ziele sowie die Sensibilisierung für das Thema Geschlechtergerechtigkeit. Die Erreichung der Ziele wird durch eine Abschlussbefragung überprüft, wobei die Ziele operationalisiert werden. In diesem Mentoring-Programm werden auf Basis von ausführlichen Profilbögen und Vorgesprächen Gruppen (4-6 Personen) gebildet, wobei auf eine möglichst große Homogenität bezüglich des Fachs und der Qualifikationsphase geachtet wird. Als weitere Kriterien werden die aktuelle Beschäftigungssituation, die Motivation zur Teilnahme und wissenschaftlichen (Weiter-)Qualifizierung sowie die zeitliche Verfügbarkeit berücksichtigt.

Im Auswahlgespräch und im Rahmen der Auftaktveranstaltung wird von der Programmkoordination kommuniziert, dass das zentrale Element des Programms die Peer-Gruppe ist und der/die Mentor/in als zusätzliche Ressource gesehen und angesprochen werden kann. Im Verlauf des Programms zeigte sich jedoch, dass die Teilnehmerinnen insbesondere große Erwartungen in die Mentorin bzw. den Mentor, die/der ihre Gruppe betreut, setzen und einige Gruppen gar keine Treffen ohne Mentor/in verabreden. Die Mentor/inn/en erhalten für ihr offiziell auf 12 Monate beschränktes Engagement keine Entschädigung.

Der Gruppen-Mentoring-Prozess wurde durch ein Rahmenprogramm begleitet, das u.a. Veranstaltungen zur Prozessbegleitung (Auftakt-, Feedback- und Abschlussveranstaltung) sowie zwei Workshops zum Kennenlernen und Einüben der Methode „Kollektive Beratung“ und einen Workshop zur persönlichen Standortbestimmung umfasst.

Weiterhin werden durch die Programmkoordinatorinnen Veranstaltungen zu berufsrelevanten Themen veranstaltet (u.a. Diskussionsrunde zu Strategien des wissenschaftlichen Publizierens, Gesprächsrunde mit Gästen zum Thema Vereinbarkeit von Familie und Wissenschaft oder auch über berufliche Optionen in außeruniversitären Arbeitsfeldern).

Das *UniMento*-Programm kooperierte zudem mit dem universitären Workshop-Programm *KLeVer*, das z.B. Workshops zu Forschungsförderung oder auch ein Berufungstraining organisiert, deren Nutzung für Studentinnen und Mitarbeiter/innen mit einem geringen Kostenbeitrag verbunden ist.

### **Wissenschaftliche Qualifizierungswege, Leuphana Universität (L-Programm):**

Das Peer Mentoring-Programm *Wissenschaftliche Qualifizierungswege* der Leuphana Universität Lüneburg ist gekennzeichnet durch seinen Fokus auf inter- und transdisziplinären Austausch und die Kombination aus Peer-Mentoring, Tandem-Mentoring und Coaching-Angeboten für einzelne Teilnehmer/innen und Gruppen. Zielgruppe dieses Programms sind Studierende und Absolvent/inn/en mit Promotionsabsicht und Doktorand/inn/en. Das Programm wurde 2007 eingeführt und richtete sich zu Beginn ausschließlich an Frauen, inzwischen steht es auch Männern offen. An der Leuphana Universität Lüneburg gab es bereits ein Vorläuferprojekt, das seit 2001 unter dem Namen *Wissenschaftlerinnen Mentoring* und *FRA.ME* durchgeführt wurde. Die Finanzierung der Nachwuchsförderprogramme erfolgt über Drittmittel.

Die zielgruppenspezifischen Mentoring-Programme der Leuphana Universität Lüneburg sind als Einzelmaßnahmen in einem strategischen Gleichstellungskonzept verankert, das auf Karriere- und Personalentwicklung für Nachwuchswissenschaftlerinnen und die „Veränderung der Wissenschaftskultur im Sinne von Work-Life-Balance“ ausgerichtet ist. Laut den Angaben der Koordinatorin zielt das Peer Mentoring-Programm darauf ab, unterschiedliche berufliche Wege für Wissenschaftler/innen aufzuzeigen, die Teilnehmenden in die Hochschule zu integrieren, Bewusstsein für eigene Kompetenzen zu stärken, Reflexionsraum anzubieten und Hilfestellungen zur Gestaltung der eigenen wissenschaftlichen Biografie zu geben. Der Erfolg der Qualifizierungs- und Fördermaßnahme wird an subjektiven Kriterien festgemacht, u.a. daran, ob die Teil-

nehmenden eine Entscheidung für oder gegen eine weitere wissenschaftliche Laufbahn mit Promotion treffen, sich in Peergruppen vernetzen und sich gegenseitig unterstützen bzw. Antworten auf ihre Fragen erarbeiten, sich Strukturen erschließen, in denen sie gut promovieren können und ihre Promotion erfolgreich abschließen, wenn sie sich im Tandem und in der Peergruppe über mögliche berufliche Wege austauschen und Sicherheit erlangen.

Das Programm sieht folgenden Ablauf vor: Nach der Bewerbung werden die Teilnehmenden zu einer moderierten Auftaktveranstaltung eingeladen, in deren Rahmen die selbstgesteuerte Gruppenbildung stattfindet (d.h. Mentees schließen sich nach Interesse und fachlicher Nähe zusammen). Anschließend gibt es zwei Programmphasen: zunächst bearbeiten die Gruppen vier Monate lang selbstgewählte Themen und Fragestellungen, die sie beschäftigen. Es werden vierstündige Treffen im Abstand von acht Wochen empfohlen. Daneben findet alle acht Wochen ein Plenum statt, zu dem alle Peer-Mentoring-Gruppen eingeladen werden. Hier werden unterschiedlichste Themen aufgegriffen. Auf der Grundlage eines schriftlichen Reflexionsberichts, den die Gruppe gemeinsam fragengeleitet verfasst, findet nach vier Monaten eine Neuausrichtung der Gruppen statt. Danach haben die Teilnehmerinnen die Option zu Tandem-Mentoring mit einem/einer Mentor/in aus der Universität Leuphana oder einem außeruniversitären Arbeitsfeld. Den Mentorinnen und Mentoren kommen über einen Zeitraum von sechs Monaten die Aufgaben der berufsbiographischen Begleitung und Beratung der Mentees, v.a. bei der Entscheidungsfindung bezüglich der Promotion, zu. Sie erhalten keine finanzielle Gegenleistung für ihr Engagement.

Im Rahmen der Programmteilnahme wird den Nachwuchswissenschaftler/innen außerdem Coaching offeriert, das individuell oder als Arbeitsgruppe in Anspruch genommen werden kann sowie ein prozessbezogenes Rahmenprogramm (Seminare zu Themen der Teamarbeit, Genderkompetenz, wissenschaftliches Profil, Techniken der Wissensaufbereitung). Eine Lernplattform (*Moodle*) ermöglicht zudem den Austausch zwischen den Gruppen. Die Programmteilnahme ist während der Promotionszeit unbegrenzt. Von den Mentees wird Verbindlichkeit und die Motivation zur aktiven Gestaltung der eigenen Biographie erwartet. Auf die Frage nach Modifikationen gab die Koordinatorin die schriftliche Antwort, dass v.a. die methodische Unterstützung

der Peer-Gruppen intensiviert (u.a. durch kollegiale Beratung) sowie ein Angebot zum individuellen Kompetenzcoaching (*KODE*, *KODEX*) und zur Karriereberatung geschaffen wurde. Zudem verfolge man verstärkt die Integration der „Perspektive Interdisziplinarität“ im Rahmenprogramm wie auch in den Peer-Gruppen.

### **LMUMentoring excellence, Ludwig-Maximilian-Universität München:**

Das aus Mitteln der Exzellenzinitiative finanzierte Programm *LMUMentoring excellence* besteht seit 2007 an der Ludwig-Maximilian-Universität München und ist eine Fördermaßnahme, die in der Verantwortung der Universitätsfrauenbeauftragten organisiert wird. Das Programm richtet sich an Nachwuchswissenschaftlerinnen ab der PostDoc-Phase, in Ausnahmefällen auch Doktorandinnen und Studentinnen, um diese „bei ihrer Wissenschaftskarriere auf dem Weg zur Professur“ zu unterstützen. Konzeptionell ist eine Verzahnung von *One-to-one*-Mentoring, Gruppen-Mentoring und Peer-Mentoring vorgesehen. Zur Betreuung ausgewählter Mentees werden ein bis zwei Mentorinnen pro Fakultät ausgewählt bzw. bestellt, die durch die Programmkoordinatorin und bei Bedarf auch durch einen Coach unterstützt werden.

Die Anzahl der betreuten Mentees variiert dabei zwischen fünf und 30 Frauen; durchschnittlich sind 200 Mentees in dem Programm involviert. Die Auswahl erfolgt nach einer Bewerbung mit Lebenslauf und Empfehlungsschreiben eines Professors/einer Professorin sowie einem Auswahlgespräch durch die jeweilige Mentorin des Fachbereichs. Zudem übernimmt die Mentorin Aufgaben der Information über Programmablauf und Bestandteile, die Genehmigung von Anträgen auf finanzielle Unterstützung sowie die Koordination von Terminen, Workshops etc. Als Gegenleistung können die Mentorinnen eine Reduktion ihres Lehrdeputats oder die Unterstützung durch eine studentische Hilfskraft beantragen.

Laut Programmkoordinatorin ist die Teilnahmedauer auf zwei, in Ausnahmefällen auf drei Jahre begrenzt. Eine Besonderheit dieses Programms ist, dass die Programmteilnehmerinnen finanzielle Förderung beantragen können (z.B. für Kongressteilnahmen, Drucklegungskosten, studentische Hilfskräfte, Reisekostenzuschüsse, Überbrückung zwischen zwei Beschäftigungen, Coaching) und Teilnehmerinnen mit familiären Verpflichtungen bei Bedarf ein Stipendium für Kinderbetreuung beantragen können.

Außerdem ist für alle Mentees die Teilnahme an Kursen des fachübergreifenden Fortbildungsprogramms *LMU-EXTRA: Exzellenz und Training für Nachwuchswissenschaftlerinnen* kostenlos. Durch Letzteres werden Themen wie Zeit- und Selbstmanagement, Führung oder auch Rhetorik abgedeckt. Um die Sichtbarkeit der Frauen zu erhöhen, organisierten die Frauenbeauftragte und die wissenschaftliche Mitarbeiterin der Frauenbeauftragten zudem eine zentrale Vortragsreihe an der Universität, innerhalb der auch Teilnehmerinnen des Mentoring-Programms vortragen.

Laut schriftlicher Auskunft der Programmkoordinatorin wird der Erfolg des Programms sowohl anhand harter als auch weicher Faktoren gemessen. Zu den harten, also quantitativen Faktoren zählen die Anzahl der Berufungen von Mentees, das Erreichen der nächsten Qualifikations- oder Karrierestufe, die Steigerung der Publikationsleistung (v.a. in „Top-Journals“) und die Einladung zu Vorträgen sowie die Steigerung der Drittmittelinwerbung. Erfolge des Programms werden außerdem an weichen Faktoren festgemacht, wie der Erhöhung der Sichtbarkeit von Nachwuchswissenschaftlerinnen in den Fakultäten, die Steigerung des Selbstbewusstseins der Mentees, dem Aufbau neuer (Frauen-)Netzwerke, einer Steigerung der Zufriedenheit mit der Arbeitssituation und mehr Zielstrebigkeit in Bezug auf die Karriereplanung.

Auf die Frage nach Grenzen oder Problemen, mit denen sich das Programm konfrontiert sieht, weist die Koordinatorin auf teils mangelnde Akzeptanz des Programms bei den unterschiedlichen universitären Gruppen, die Abschwächung als „Nachhilfe“ für Frauen hin sowie die zeitliche Beanspruchung von Mentees und Mentorinnen hin.

#### **4.5 Datenaufbereitung und Auswertung des Datenmaterials**

Die zwölf digital aufgezeichneten Interviews wurden im Anschluss an die Erhebung transkribiert, wobei Transkriptionsregeln beachtet wurden, die eine gute Handhabbarkeit der verbalen Daten und Lesbarkeit gewähren sollten (Kuckartz et al. 2007; Steinke 2008):

- Es wird wörtlich transkribiert (Satzstruktur wird beibehalten).
- Dialekt wird ins Hochdeutsche übertragen.
- Alle Angaben zu Personen und Orten werden anonymisiert.

- Zustimmungde bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewerin werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der Befragten nicht unterbrechen.
- Lautäußerungen (z.B. Lachen, lautes Ausatmen) werden in Klammern notiert.
- Betonte Äußerungen werden **fett** markiert.
- Wird ein Wort nicht verstanden, wird dies mit ... vermerkt. Werden Satzteile nicht verstanden, wird dies mit (...) vermerkt.
- Ist man sich bei einem Wort unsicher, wird das Wort in Klammern geschrieben.
- Kurze Pausen werden mit Komma gekennzeichnet, längere Pausen mit Komma und in Klammern die ungefähre Dauer der Pause.
- Ein Abbruch im Redefluss wird mit einem Bindestrich markiert.
- Jeder Sprecherwechsel wird durch Drücken der Entertaste gekennzeichnet. Die Zeilen werden nummeriert.
- Die Interviewerin wird mit „I“, die befragte Person mit einem Kürzel (siehe S. 110f.) versehen, das einen Rückschluss auf das Programm zulässt.

Nach der Transkription wurden alle digital aufgezeichneten Interviews gegengehört und bei Bedarf direkt in der Textansicht von *MAXQDA2* korrigiert.

Die Auswertung der leitfadengestützten Interviews wurde mit dem Ziel durchgeführt, Motive, Einstellungen und Erfahrungen, die die Teilnehmerinnen im Qualifikationsprozess und im Rahmen des Mentoring-Programms gemacht haben sowie weitere Einflussgrößen, insbesondere soziale Beziehungen in anderen Kontexte, zu erfassen. König (2005) empfiehlt zur Auswertung der Konstrukt-Interviews die strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2000), wobei es sich um ein systematisches Auswertungsverfahren zur Anwendung auf sprachliches Datenmaterial (hier verschriftlichte Interviews) handelt, bei dem der Forscher regel- und theoriegeleitet vorgeht.

Zur engen Verknüpfung von theoretischen Vorüberlegungen, empirischem Material und Beantwortung der Fragestellung orientiere ich mich am inhaltsanalytischen, theoriegeleiteten Vorgehen, wie es Hopf und Schmidt (1993, zit. nach Kuckartz 2007, S. 83-91) entwickelt haben. Als Auswertungstechnik wird hier das thematische Codieren eingesetzt, wobei die „Überprüfung und Weiterentwicklung einer als aussichtsreich eingeschätzten Theorie“ (Kuckartz 2007, S. 84) angestrebt wird.

Kuckartz (2007) weist dieses Vorgehen als besonders geeignet für Material aus, „das theoriebezogen mit einem Leitfaden erhoben wurde“ (S. 89f.), wie es bei dieser Befragung zutrifft. Die Analyse ist sachlich ausgerichtet und bezieht sich auf manifeste Kommunikationsinhalte (Lamnek 2005).

Die im Folgenden beschriebene Auswertung der 12 Transkripte wurde computergestützt mithilfe der Auswertungssoftware *MAXQDA2* durchgeführt.

*Schritt 1:* Zunächst wurde ein Auswertungsraster erstellt, das auf theoretischen Vorüberlegungen beruht, jedoch für neue Themen und Kategorien offen war. Dabei entsprechen die Kategorien u.a. den Themen der Leitfadeninterviews (u.a. Erwartungen in Bezug auf die Programmteilnahme, berufliche Ziele, subjektive Theorien über Bedingungen einer wissenschaftlichen Karriere). Jede Variable wurde definiert und es wurden Indikatoren festgelegt. Auszugsweise seien an dieser Stelle drei Kategorien dargestellt:

Kategorien	Operationale Definition	Indikatoren
Berufliche Ziele	Geplante berufliche Tätigkeit in den nächsten Jahren	Erwähnung von Positionen oder Arbeitsbereichen, in denen die Person zukünftig arbeiten möchte, z.B. an der Universität bleiben, Professorin werden
Bedürfnisse	Informationen, Austausch, Kompetenzen u.Ä., über die die Person aktuell nicht verfügt	Subjektive Hinweise auf Mangel an etwas (Unterstützung, Motivation, Informationen, ...)
Teilnahmeaktivität	Selbstgesteuerte Handlung der Person im Programmkontext	Besuch eines Workshops oder einer Veranstaltung; gezielte Kontaktaufnahme zu Personen

*Schritt 2:* In einem zweiten Schritt fand die Codierung von Textpassagen statt, die für die Beantwortung der Fragestellung relevant sind. Als Analyseeinheit wurde ein Textabsatz (mehrere Wörter bzw. Sätze) festgelegt. Die Passagen wurden den Auswertungskategorien zugeordnet und enthalten eine Quellenangabe, so dass die Textstelle bei Bedarf wieder in den Kontext eingebettet und vor diesem Hintergrund ausgewertet werden kann. Fanden sich im Text Informationen, die keiner bestehenden Variablen zuordenbar sind, jedoch relevant erscheinen, wurden entsprechend dem Prinzip der

Offenheit neue Kategorien gebildet. So wurden in intensiver Auseinandersetzung mit dem Text u.a. folgende Kategorien generiert:

Kategorien	Operationale Definition	Indikatoren
Feedback	Rückmeldung in Bezug auf die eigene Person durch andere	Aussagen anderer Personen, die sich auf die eigene Person (Leistung, Verhalten, ...) beziehen
Familienplanung	Gedanken und Gespräche über Familienplanung (Zeitpunkt, Entscheidung) und Konsequenzen	Äußerung von Gedanken zur Familienplanung, Aussagen über Personen mit Kindern und die Vereinbarung von Beruf und Familie
Alter	Bedeutung des Alters im Rahmen der wissenschaftlichen Laufbahn	Aussagen darüber, ob und inwieweit das Alter Einfluss auf Förderung, Stellenvergabe, berufliche Entscheidungen o.Ä. hat

*Schritt 3:* Nach der Extraktion erfolgte die Paraphrasierung und Abstrahierung der Textstellen. Das Datenmaterial wurde anschließend aufbereitet und nach sachlichen Gesichtspunkten sortiert.

*Schritt 4:* Es folgte die qualitative Analyse, wobei Überlegungen zur Bedeutung der Aussagen angestellt, Zusammenhänge aufgedeckt, Gegensätze und Unterschiede zwischen den Programmen dargestellt wurden. Die Analyse der Interviews und folglich die Ergebnisdarstellung erfolgten in Bezug auf die drei Ebenen – Individuum, (Interaktionen und Aktivität im Mentoring-Programm und sonstige entwicklungsrelevante Kontexte – die sich aus einer kontextuellen Sichtweise ergeben.

*Schritt 5:* Auf Basis der inhaltsanalytischen Auswertung wurden Einzelfallbeschreibungen verfasst, wobei das gesamte Interviewmaterial so geordnet wurde, dass ein Gesamtbild der einzelnen Befragten gezeichnet wird. Informationen zur Person, dem bisherigen wissenschaftlichen Werdegang und zum individuellen Berufsziel wurden zusammengestellt. Weiterhin wurden relevante Kontexte und Bezugspersonen der Befragten sowie die Beziehungen zu Personen aus dem Programmmzusammenhang aufgeführt. Aussagen zur Teilnahme an didaktischen Angeboten des Programms oder eigenen Aktivitäten wurden zusammengefasst. Die Einzelfallbeschreibung ermöglicht damit ein komplexes Bild und zeigt Zusammenhänge zwischen Zielen, subjektiven The-

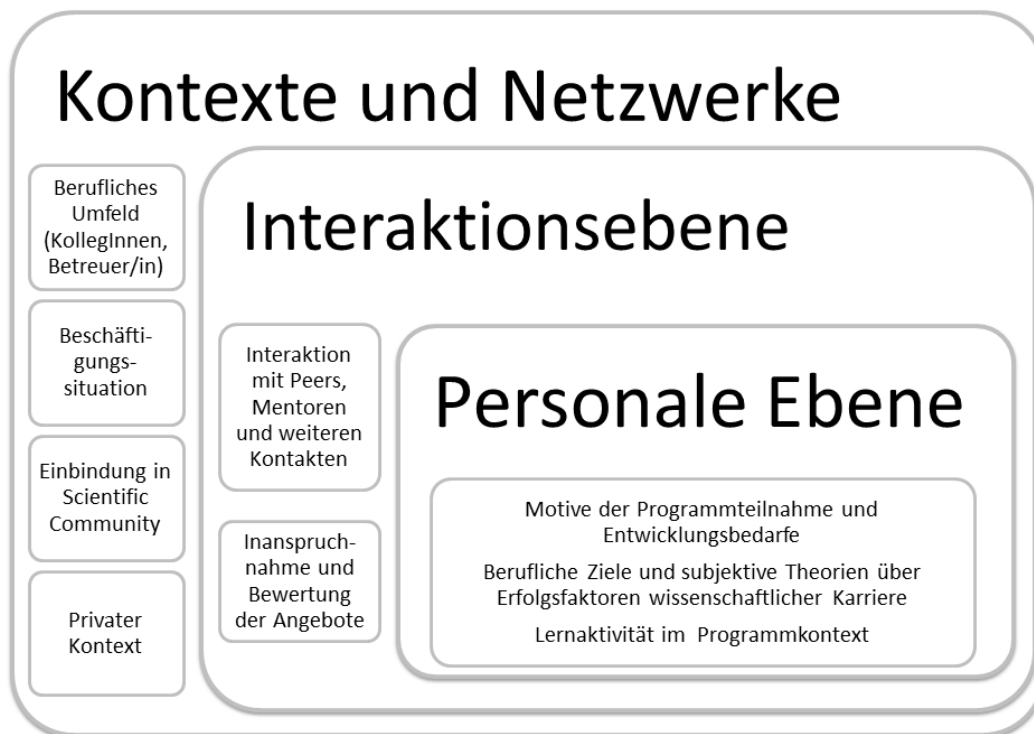


orien zur Wissenschaftskarriere, der Teilnahmeaktivität sowie der Gestaltung mentoraler Beziehungen innerhalb und außerhalb des Programmkontextes auf.

*Schritt 6:* Anschließend wurden die zentralen Ergebnisse in Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage dargestellt und durch Zitate aus den Interviews belegt. Die abschließende Interpretation und Diskussion der Ergebnisse erfolgte unter Rückbezug auf das theoretische Modell der Teilnahmeaktivität im sozialen Lernarrangement Mentoring-Programm.

## 5 Ergebnisdarstellung

In diesem Kapitel erfolgt zunächst die deskriptive Darstellung der Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse, wobei sich die Darstellung entsprechend des theoretischen Modells in drei Ebenen gliedert: 1. Individuum, 2. Interaktionen im Lernarrangement Mentoring-Programm und 3. weitere relevante soziale Kontakte und Einflussfaktoren im Umfeld der Mentee. Folgende Graphik veranschaulicht die Analyseebenen und die übergeordneten Kategorien, die in diesem Kapitel ausführlich beschrieben werden.



**Abbildung 11: Ebenen und übergeordnete Kategorien der Inhaltsanalyse (eigene Graphik)**

Entsprechend des Kriteriums der empirischen Verankerung werden bereits im Auswertungsprozess erste Annahmen und Zusammenhänge zwischen den analysierten Aspekten festgehalten, die anhand des empirischen Materials begründet werden. Um das Zusammenwirken der Ebenen zu verdeutlichen, findet sich im Anschluss eine Beschreibung ausgewählter Einzelfälle. Eine netzwerkanalytisch orientierte Graphik macht dabei die individuelle Teilnahmeaktivität und die Interdependenzen zu sonstigen Kontexten sichtbar.

### 5.1 Subjektive Erwartungen, Ziele und Theorien der Teilnehmerinnen

Zunächst werden auf der personalen Ebene Aspekte analysiert, die die Motivation zur Programmteilnahme, die beruflichen Zielsetzungen in der Wissenschaft sowie die subjektiven Theorien der Mentees über Faktoren des beruflichen Erfolgs in der Wissenschaft betreffen. Bei der Darstellung wird beziehend auf die Forschungsfrage berücksichtigt, ob und in welcher Weise diese Einstellungen Einfluss auf die Aktivität innerhalb des Mentoring-Programms haben.

#### Erwartungen an die Programmteilnahme

Nach dem Intervieweinstieg, bei dem die Interviewpartnerinnen nach ihrer aktuellen Beschäftigungssituation befragt wurden, zielte eine Frage auf die Eruierung der Erwartungen der Teilnehmerinnen, welche sie zu Beginn bzw. vor Eintritt in das Mentoring-Programm hegten. Über die Erwartungen lassen sich nicht nur die dahinterstehende Motivation, sondern auch die phasenspezifischen und individuellen Bedarfe der Nachwuchswissenschaftlerinnen ableiten.

Folgende Erwartungs- und damit Bedürfnisbereiche können unterschieden werden:

- *Soziale Kontakte und Netzwerkbildung:* Im Vordergrund steht für den Großteil der Befragten (u.a. M1, A1, A3) die Erwartung, andere Frauen in der gleichen beruflichen Situation bzw. auf der gleichen oder nächsthöheren Hierarchieebene kennen zu lernen. Dabei scheinen für einige der Befragten neue Kontakte, über den eigenen Fachbereich hinaus besonders wichtig zu sein (z.B. A3, L2). Eine Doktorandin berichtet in diesem Zusammenhang, dass sie bereits während des Studiums im Rahmen einer Gruppe, die nach den Prinzipien des „Erfolgsteams“ funktionierte, diese „Unterstützungsidee“ (A2|12) kennengelernt hat und eine Form der kollegialen Unterstützung in der Promotionsphase suchte. Zwei der Befragten äußerten zudem die Erwartung, verstärkt vom Kontakt und Austausch mit dem Mentor bzw. der Mentorin zu profitieren (M4|32, A2|14). Personen, die entweder neu an die Universität gekommen (wie z.B. M3) sind oder ihre Arbeitssituation als relativ isoliert beschreiben (z.B. M2, A3, L1 und L2), motivierte die Aussicht, Kontakte vor Ort zu knüpfen.
- *Wunsch nach Austausch und persönlicher Beratung:* Neben dem Aufbau von Kontakten erwarteten die Befragten die Möglichkeit zum regelmäßigen Austausch mit

Bezug auf aktuelle Begebenheiten des Berufsalltag (M6|135), strategisch-verhaltensbezogene Fragen, wie z.B. das Zurechtkommen als Frau „allein“ unter Männern, die Vereinbarkeit von Familie und dem Professorinnen-Dasein (M1, A4), weiterhin forschungsthematische Aspekte (L1, L2) oder auch karrierebezogene Fragen, wie z.B. Vor- und Nachteile sowie Anforderungen auf dem Weg zur Professur, v.a. bei den akademischen Rätinnen (A4, M5). Aber auch psychosoziale Anliegen wie z.B. Konkurrenzdruck (M5|33), Selbstzweifel, Ängste und berufsbezogene Sorgen (A1) werden genannt. Eine der Augsburger Doktorandinnen erklärt, dass sie sich erwartet habe, Themen innerhalb der Peer-Gruppe auf einer persönlichen Ebene, in einem geschützten Raum besprechen zu können (A1|54) und darüber hinaus, von der Außensicht und Beratung eines unabhängigen Mentors zu profitieren.

- Schließlich motivierte einige Mentees (L2, M1, A4, M6) die Aussicht, *weibliche Vorbilder kennen zu lernen* und sich mit wissenschaftserfahrenen Frauen in einem geschützten Raum auszutauschen, „wo sozusagen da auch die Tür zugemacht wird, und da können die Mentees alles fragen, was sie möchten“ (M6|81).
- Einige Teilnehmerinnen erhofften sich *Motivation und Prozessbegleitung*, z.B. beim Verfassen der Dissertation (L1, A2), der Planung des Habilitationsprojektes (M2|20) oder auch der Planung der weiteren wissenschaftlichen Karriere (M4|34).
- Einige Aussagen beziehen sich konkret auf den Bereich *Kompetenzentwicklung und damit verbunden die Erweiterung des Handlungswissens*. Gelegenheiten der Kompetenzentwicklung (Lernsoziotope) stellen aus Sicht der Teilnehmerinnen sowohl Informationsveranstaltungen (z.B. zu Publikationsstrategien, Rhetorik), Workshops (z.B. zur Profilschärfung) als auch der Austausch in der Gruppe dar. Es wird die Möglichkeit gesehen, konkrete methodische Kompetenzen zu entwickeln, wie z.B. das Anfertigen eines Arbeitsplans für das Habilitationsprojekt, über wissenschaftliche Arbeitstechniken und Forschungsmethoden zu sprechen (L1, L2), sowie sich in Zeitmanagement und Abgrenzung weiter zu entwickeln.
- Auch die Aneignung von Feldwissen, also das Wissen über implizite Erwartungen an Nachwuchswissenschaftler/innen sowie informelle Regeln, Verhaltensweisen, offizielle Verfahren und Strukturen im Universitätskontext und Wissenschaftssystem,

(z.B. Umgang mit dem/der Betreuer/in, Kooperation bei Publikationen) wurde als Erwartung geäußert (A1|54, M3|48).

- Von den Befragten wurde auch der Wunsch nach *unabhängiger Beratung zu notwendigen Schritten* und Hilfestellung zur Frage „wie bastelt man eigentlich an einer Wissenschaftskarriere“ (M2|20; auch M5|33) benannt. Einige Doktorandinnen erhofften sich die Reflexion über passende, berufliche (auch außeruniversitäre) Perspektiven nach der Promotion (A2, A3, L1, L2).
- *Entscheidungsfindung*: Drei Teilnehmerinnen gehen mit der Erwartung in das Programm, Unterstützung und Gelegenheiten zur Reflexion über eine bestimmte Karriereentscheidung zu erhalten. Die Entscheidungen beziehen sich z.B. auf die weitere disziplinäre Ausrichtung (A1), den Abbruch oder das Weiterverfolgen der wissenschaftlichen Laufbahn nach der Promotion oder auch auf einen möglichen Stellenwechsel (A3|16; A4|14).
- *Finanzielle Unterstützung* (nur im LMUMentoring excellence-Programm): für einige war die Aussicht auf unbürokratische, finanzielle Förderung zur Teilnahme an Tagungen, zur Durchführung von Studien oder Experimenten reizvoll (M6|70, M3|48, M2|20).

Daneben gibt es zwei Mentees, die äußerten, dass sie „ziemlich unbedarft“ (M2|20) in das Programm gegangen seien, d.h. ohne sich ihrer Erwartungen bewusst zu werden.

„Ja also im Prinzip also mir hat- ich glaube mir hat mein Chef eine E-Mail weitergeleitet in der- dass also Plätze frei wären in dem Mentoring-Programm und dass die Institutschefs das an potentielle förderungswürdige Mitarbeiterinnen weitergeben sollen, da habe ich mir gedacht, das kann man ja mal probieren das hört sich gut an (lacht).“ (M2|22)

Insgesamt deuten die Erwartungen darauf hin, dass die Beziehungsorientierung, wie sie Lang (2005) beschreibt, bei den befragten Programmteilnehmerinnen deutlich stärker ausgeprägt ist als die Wirksamkeitsorientierung.

### **Ziele der Programmteilnehmerinnen**

Entsprechend der Annahmen des theoretischen Modells wird davon ausgegangen, dass die beruflichen Ziele einer Person Einfluss auf die „Suchbewegung“ und Aktivität

im Arrangement Mentoring-Programm haben. Daher war die Frage nach den beruflichen Zielen der Nachwuchswissenschaftlerinnen eine der wichtigsten Fragen. Die Antworten auf die Frage nach den beruflichen Zielen lassen sich in grob in drei Zieltypen unterteilen:

(1) *Die Zielsicheren*: Eine Gruppe von Befragten gibt klar an, dass sie das Ziel „Professor(in) werden“ anstrebt. So sagt eine der befragten Doktorandinnen (A1|16): „Also: den einzigen Berufswunsch den ich wirklich- also der mir wirklich am Herzen liegt ist- ich würde wirklich gern Universitätsprofessorin werden“. Eine andere Postdoktorandin aus der Mathematik erzählt von sich: „Nach den ersten paar Wochen an der Uni wollte ich Professor werden und insofern war das eigentlich schon immer der Plan und immer Traum“ (M1|59). Ich nenne diese Gruppe im Folgenden „*die Zielsicheren*“.

Unter den 12 Befragten sind vier Personen (A1, A3, M1, M2), die das Identitätsziel „Professor(in)“ benennen bzw. im Forschungssektor bleiben wollen; alle vier haben bereits die Promotion abgeschlossen und im Anschluss an die Promotion mit den Vorbereitungen für ein PostDoc- bzw. Habilitationsprojekt begonnen; teils sogar in einer eigens beantragten Stelle (M1 und geplant von A1).

Betrachtet man die Aussagen dieser Zielsicheren wird deutlich, dass sie die Schritte zur Zielerreichung konkret planen und als *Do-Ziele* (Habilitation, Forschungsantrag, Finanzierung eigener Stelle) formulieren. In diesem Zusammenhang wird beispielsweise von „Masterplan“ (A1|18) gesprochen, womit die Mentee ihren präferierten beruflichen Weg und die Schritte dorthin beschreibt.

(2) *Die Unentschlossenen*: Die andere Gruppe der „Unentschlossenen“ formuliert keine konkreten (langfristigen) Ziele (M3, M4, M5, A4, L2). Eine weitere Tätigkeit an der Universität wird jedoch nicht per se ausgeschlossen (hierzu gehören M5, L2) bzw. wünschen sie sich eine dauerhafte Beschäftigung auf einer mittleren Führungsebene (M3 z.B. als Gruppenleiterin). Mentees, die man dieser Gruppe zuordnen kann, bewerten die Anforderungen z.B. in Bezug auf das Alter (z.B. L2, M3) oder die erwartete regionale Mobilität (z.B. M3|144) oder auch das professorale Auftreten z.B. als Führungskraft als nicht kompatibel mit ihrer Person. Auch die Schwierigkeit der Vereinbarkeit von Familie und wissenschaftlicher Tätigkeit wird erwähnt (M5|20, A4|10).

Auf die Frage nach ihren beruflichen Zielen antwortet z.B. die Naturwissenschaftlerin, die aktuell eine Gruppenleitungsfunktion innehat, Folgendes:

„Ja, darüber bin ich mir noch immer nicht im Klaren, je mehr ich jetzt in diese Mühle der Universitätslaufbahn hineingerate, umso weniger attraktiv wird mir eigentlich eine Professur weil eine Professur was ich jetzt so mitbekomme einfach nur Richtung Organisation Administration läuft, man ist z.T. **sehr** von der Wissenschaft entfernt.“ (M3|10)

Auffällig ist, dass einige der befragten Habilitandinnen (M1, M2, M3, A1) sich durchaus über berufliche Alternativen Gedanken gemacht und sich mit anderen (Mentees oder auch mit der oder dem Mentor/in) ausgetauscht haben. Die berufliche Alternative schätzen sie jedoch als weniger attraktiv ein als eine Beschäftigung an der Universität. Bei der Wirtschaftswissenschaftlerin M6 kam zudem die Frage auf, ob sie nicht „irgendetwas draußen verpasse, in der großen: Wirtschaftswelt“ (M6|46); eine Karriere außerhalb der Wissenschaft schließe sie jedoch nicht per se aus. Daneben gibt es Mentees, die zwar ein Handlungsziel (*Do-Ziel*) benennen, z.B. die Promotion bzw. Habilitation oder ein Forschungsprojekt abzuschließen, weitere Publikationen zu verfassen, ein weiteres Drittmittelprojekt zu beantragen oder auch die Facharztausbildung abzuschließen; sie alle formulieren jedoch kein längerfristiges Identitätsziel (*Be-Ziel*) (A4|6; M5|8, 30; L2|15; auch M4|7).

Mehrere Teilnehmerinnen äußern im Kontext der Frage nach den beruflichen Zielen, dass es aus ihrer Sicht eine Entweder-Oder-Entscheidung zwischen Familie und Wissenschaft sei (M4, M5, M6). So meint die Doktorandin M6: „Ich glaube immer noch man muss sich halt **entscheiden**, so **hart** das jetzt klingt, aber man muss sich entscheiden ob man Karriere machen will oder Familie“ (M6|167). Auch die Entwicklungspsychologin M5, die als akademische Rätin (a.Z.) beschäftigt ist, thematisiert ihre Bedenken in Hinblick auf die Vereinbarkeit einer Professorinnen-Laufbahn mit familienbezogenen Zielen:

„Ich halte es mir noch ein bisschen offen, ... weil die Bedingungen (lacht unsicher) unter denen man- äh denen man ausgesetzt ist auf dem Weg zu einer Professur, die weiß ich nicht inwieweit die vereinbar sind mit den Vorstellungen die ich anderweitig habe, was das Privatleben und

Familienplanung usw. angeht. Das sehe ich gerade noch nicht so, weiß ich nicht wie das in Einklang zu bringen ist. Und ich weiß nicht so genau- bin ich gerade dabei das rauszufinden, ob das wirklich mein Weg ist. Aber es ist eine Option auf jeden Fall ja.“ (M5|14)

(3) Neben den Befragten, die eine weitere Tätigkeit an der Universität anstreben oder dies in Erwägung ziehen, sind zwei weitere Frauen, die das Ziel, in einem außeruniversitären Arbeitsfeld tätig zu werden, anvisieren bzw. eine Universitätskarriere für sich – als Folge der intensiven Auseinandersetzung im Rahmen des Gruppen-Mentoring – eher ausschließen. Nach der Typologie von Klecha/Reimer (2008) können diese als „Übergangswissenschaftler“ bezeichnet werden.

Die beiden Doktorandinnen (A2, L1) nennen bspw. eine Beschäftigung in einem Wirtschaftsunternehmen als Beraterin, Selbständigkeit oder auch eine (Fach-)Hochschulprofessur als mögliche Alternativen zur Universitätslaufbahn. Anders als die restlichen Befragten stehen diese beiden Frauen in keinem typischen Beschäftigungsverhältnis (wissenschaftliche Mitarbeiterin mit Lehrverpflichtung), sondern sind Stipendiatin (L1) und Mitarbeiterin in einem reinen Forschungsprojekt, das in absehbarer Zeit keine weitere Beschäftigungsmöglichkeit bietet (A2). Die Doktorandin A2 verfügt zusätzlich zu Studium und Promotion über eine abgeschlossene Berufsausbildung und sei daher „nicht darauf angewiesen [sei] dort [an der Universität, Erg. v. AL] Karriere zu machen“ (A2|38).

Vermittelt durch Personen im Umfeld der Befragten entwickeln die Befragten spezifische Vorstellungen und Bilder über den Professoren-Beruf. Es ist anzunehmen, dass auch dieses Bild in gewisser Weise die berufliche Zielsetzung beeinflusst. In den Interviews beschreiben insbesondere diejenigen, die der Gruppe der „Unsicheren“ zugeordnet werden können, was sie von einer Professur abschreckt oder warum sie dieses Ziel weniger attraktiv finden.

Hierbei nehmen sie Bezug auf Professorinnen und Professoren aus ihrem Umfeld, und skizzieren deren Auftreten (z.B. in Bezug auf deren Führungsstil) sowie Arbeits- und Lebensbedingungen. Einige Teilnehmerinnen äußern, dass sie Professorinnen kennengelernt haben, diese jedoch nicht als Vorbild für sich sehen, da sie etwas verkörpern oder in einer Art und Weise agieren (müssen), die mit ihren Vorstellungen von Berufs-



und Privatleben nicht konform geht. M4 erwähnt beispielsweise, dass diejenigen Professorinnen, die sie kenne, „klare Ansagen machen, sich selbst gegenüber und anderen gegenüber“ und einen autoritären Führungsstil an den Tag legen (M3|22-24). Die Doktorandin L1 meint, ihr sei die Tätigkeit als Professorin „ein bisschen **zu** aufreibend“, insbesondere aufgrund der „Verteilungskämpfe“ (L1|89), dem Publikationsdruck, der immer wiederkehrenden Ungewissheit über Weiterbeschäftigung, den Erfolg von Projektanträgen und dem Konkurrenzkampf um Professorenstellen. Sie stellt fest: „Das ist halt ein richtig gut umkämpfter Markt und ich glaube, dass ich diesen Weg gar nicht gehen will.“ (L1|87) Und die Doktorandin M6 berichtet, dass sie die Tatsache, dass beruflicher Erfolg von Professorinnen „ziemlich zeitintensiv“ und daher häufig mit Kinder- bzw. Partnerlosigkeit einhergehe, „von der akademischen Laufbahn eher ein bisschen abschreckt“ (M6|48).

Als abschreckende Arbeitsbedingungen von Professor/inn/en werden weiterhin der „Papierkram“ (ebd.) (Lehrstuhlorganisation und Administration) sowie der abnehmende Kontakt zu Studierenden genannt, aber auch die Überlastung durch Betreuungsaufgaben und „politische Termine ... Abendtermine“, worunter nach Aussage von A4 einerseits die Forschung und andererseits das Familienleben leiden würde (A4|8-10). Der Vorteil einer akademischen Ratsstelle gegenüber einer Professorenstelle sei zudem, dass diese „Beigeordnetenstelle“ (A4|67) mit weniger bzw. anderer Entscheidungskompetenz ausgestattet sei, was sie persönlich als „sehr entlastend“ (ebd.) empfinde.

Etwa die Hälfte der Befragten sieht die mit einer weiteren akademischen Karriere verbundene Anforderung an regionale Mobilität als einen kritischen Punkt, der ihren eigenen Bedürfnissen nach Familienplanung und -gründung sowie einer stabilen Beziehung zum Lebenspartner im Weg stehe (M3|152, M4, M5|24, M6|52, A4|10). So könne dieser Konflikt zu einer „Entweder-oder-Entscheidung“ (M4|18) führen, falls entsprechende Rahmenbedingungen, wie z.B. dass der Partner eine Stelle in der gleichen Stadt findet und familiäre Unterstützung bei der Kinderbetreuung gewährt werden kann, nicht gegeben sind. Die Arbeitsgruppenleiterin M3 kritisiert die Anforderung an lebenslange Mobilität von Forschern und sieht diese im Widerspruch zum Bedürfnis nach Sesshaftigkeit:

„Wenn sie meine ganzen Kolleginnen fragen, niemand will eine Professur, weil das eben auch mit diesem Wandern verbunden ist. Und man kann mit zwei Kindern und einem Mann nicht einfach einpacken und in den Übersiedlungsbuss stecken und sagen so und morgen steigt ihr in Hamburg aus, das geht einfach nicht ... soweit Flexibilität ist gut und schön, ist in jungen Jahren auch interessant, wird auch von jedem von uns angenommen, aber ähm, ab einer gewissen hierarchischen Ebene **muss** ich dann einmal mein Ziel erreicht haben wo ich **wirken** kann und wo ich bleiben kann. Und ich glaube dass das für mich- ist das als **Frau** ähm, eigentlich das wichtigste Ziel. Und das muss in der Politik einfach geschehen, da kann es noch so viele Mentee-Programme geben“ (M3|152)

Neben diesen überwiegend negativ geprägten Wahrnehmungen, finden sich in den Aussagen der „Zielsicheren“ jedoch auch Beschreibungen von Professorinnen und Professoren, die für die Befragten positive und attraktive Rollenbilder sind (z.B. M1, M6).

### **Subjektive Theorien über Bedingungen einer wissenschaftlichen Karriere**

Eine der ersten Fragen im Interview zielte auf die Ermittlung der subjektiven Theorien und Vorstellungen über Bedingungsfaktoren einer erfolgreichen wissenschaftlichen Laufbahn mit dem Endziel „Professur“. Die Frage nach den Leistungen, die von angehenden Wissenschaftlerinnen erwartet werden und den Faktoren, die für eine erfolgreiche wissenschaftliche Laufbahn entscheidend sind, wurde im Rahmen der Interviews gestellt, da ein Zusammenhang zwischen diesen subjektiven Vorstellungen und der Programmteilnahme vermutet wird.

Auf die Frage: „Welche Faktoren sind Ihrer Meinung nach entscheidend, um Erfolg in der Wissenschaft zu haben?“ antwortete der Großteil der Befragten mit einer Aufzählung von Aspekten. Im ersten Kapitel dieser Arbeit wurde die Unterscheidung zwischen meritokratischen, also leistungsbezogenen, und nicht-meritokratischen (sozialen, personalen, askriptiven und sonstigen) Faktoren eingeführt (Gross et al. 2008). Analysiert man die genannten Aspekte hinsichtlich der Häufigkeit und ordnet sie der Unterscheidung meritokratisch vs. nicht-meritokratisch zu, ergibt sich folgendes Bild: Kompetenz (u.a. analytisches Denkvermögen) und fachliche Expertise sowie eine gewisse Befähigung zum und Freude am wissenschaftlichen Arbeiten werden als grundlegende Bedingungsfaktoren einer Wissenschaftskarriere benannt. Darüber hinaus spielen nach

Ansicht der Befragten sowohl leistungsbezogene als auch nicht-leistungsbezogene Faktoren eine Rolle, die im Folgenden erläutert werden.

### **Meritokratische Faktoren – allen voran: Publizieren**

Als allgemein gültige Anforderung an eine Wissenschaftskarriere wird die *Publikations-tätigkeit* genannt. Nach Aussage der Befragten komme es dabei, so wird allgemein gesagt, v.a. auf die Quantität der Publikationen und die Platzierung in relevanten Zeitschriften an (M3|4, M5|20, M6|54, A1|20, M6|54). Im folgenden Zitat wird deutlich, dass das Publizieren als die zentrale Anforderung an Wissenschaftler/innen gilt. Gleichzeitig wird auf den hohen Zeit- und Arbeitsaufwand hingewiesen, der Zeitmanagement und Eigenmotivation erfordere (M6|54):

„Ich glaube **wirklich**- das wurde mir auch immer gesagt von den Professoren auch, das A und O sind die Publikationen. Und ich merke jetzt eben auch dass es sehr mühsam ist und sehr sehr zeitintensiv und, ja es ist schwierig das in einer normalen Arbeitswoche mit allen anderen Aufgaben die man da noch hat, unterzubringen.“ (M5|24)

Neben dem Publizieren werden folgende leistungsbezogene Aspekte genannt, die aus Sicht der Befragten karriererelevant sind:

- Dies sind zum einen *die Bedeutung des Renommees der Universität*, an der man arbeitet und sich wissenschaftlich weiterqualifiziert, und des Professors bzw. des „Stalls“, dem man entstammt (M3|24), (A1|20). Dieser Faktor wirke sich unter anderem bei der Begutachtung der Publikationsliste aus.
- Weiterhin seien *Themen und Fragestellungen wichtig, die internationale Relevanz haben* (M3|24) und einen *originären Beitrag zur wissenschaftlichen Debatte* ermöglichen (M3|56). Hierbei sei ein Gespür („Riecher“) für bedeutsame Themen entscheidend (L2|24). Auch Themenvielfalt bzw. ein Themenwechsel nach dem ersten Qualifikationsabschnitt Promotion seien bedeutungsvoll (M5|24, 79).
- Auch das *Wissen über und die Erfahrung in der Einwerbung von Drittmitteln* (in Kooperation mit anderen, aber auch alleine) wird als wichtiger Faktor des beruflichen Erfolgs von wissenschaftlichem Nachwuchs genannt (A1|20, M4|16).
- Weitere Faktoren sind: *methodische Kompetenzen*, wie die Anwendung von Forschungsmethoden, Schreibkompetenz oder auch die Fähigkeit, strukturiert zu arbeiten (M6|54, 56), *Auslandsaufenthalte* (M5|24, M3|144) und die *Bereitschaft zur*

*regionalen Mobilität* und zum Wechsel der Einrichtung (M5|24, M5|170, M3|144), *Lehrtätigkeit und Evaluation von Lehre* (A1|20, L2) sowie eine *Kontinuität der wissenschaftlichen Tätigkeit* (M6|46).

### **Nicht-meritokratische Faktoren – Förderung durch den Doktorvater, Kontakte und Selbstmarketing sowie Zufall und persönliche Eigenschaften**

Neben den leistungsbezogenen Faktoren sehen die Befragten nicht-meritokratische Einflüsse, wie z.B. Förderung als karriererelevant an (M1, M2, M4). Die Habilitandin M1 stellt „gefördert werden“ (M1|14, 16) jedoch an erster Stelle. Dazu zähle finanzielle und ideelle Unterstützung von Forschungsvorhaben, das Mitwirken an einem Buch, auf Vorträge geschickt zu werden bzw. gemeinsam mit dem Förderer vortragen oder auch für Preise vorgeschlagen zu werden. M1 berichtet von ihrer Beobachtung, dass es von besonderem Vorteil sei, vom in der Fachcommunity anerkannten Doktorvater „gepusht“ oder „vorgedrängt“ zu werden: „Wenn der eigene Doktorvater da einen Fuß drin hat, das ist durch nichts zu toppen.“ (M1|61)

In diesem Zusammenhang weist M1 auf das Homosozialitätsphänomen (vgl. Blome et al. 2005) in ihrem Fachgebiet (Mathematik) hin, demnach Männer v.a. Männer oder wie sie sagt „Kronprinzen“ (M1|16, 61) fördern:

„Solange die Chefs und Professoren alle Männer sind, ist es eigentlich einfach sehr viel wahrscheinlicher dass die männliche Nachwuchskräfte fördern, einfach weil die sich glaube ich in denen leichter wiedererkennen. Man findet Leute sympathisch die einem ähnlicher sind; z.T. ist es auch so dass es eventuell- weiß ich jetzt nicht ob sie explizit darüber nachdenken, aber ich könnte mir vorstellen dass man als Professor auch Hemmungen hat eine junge Frau zu fördern, weil irgendwie Leute das in den falschen Hals kriegen könnten und dann irgendwelche Gerüchte entstehen.“ (M1|16)

Neben der Förderbeziehung mit dem Doktorvater seien weiterhin Kontakte zu Entscheidungsträgern (z.B. Mitgliedern von Berufungskommissionen, Gutachtern) sowie Kontaktpersonen in der Fachcommunity wichtig, die wiederum Kontakte zu anderen Fachkolleg/inn/en herstellen (M1|59). Innerhalb dieses Netzwerks müsse man sich einen Namen und auf sich aufmerksam machen (L2|24, M2|12, M3|56, M1|60).

Die wichtigste Plattform hierfür seien Tagungen, wobei der ungezwungene Small talk nicht zu unterschätzen sei (M1|60). Zwei Naturwissenschaftlerinnen deuten an, dass es ihnen persönlich eher schwerfalle, gezielt auf andere zuzugehen und Kontakte aufzubauen. Genau diese sozialen Kompetenzen – Kooperationsfähigkeit (L2|24) und Kontaktfähigkeit (d.h. Kontakt aufnehmen, sich vernetzen und aufrechterhalten) sowie Offenheit (A1|20) – werden weiterhin als erforderliche Kompetenzen benannt.

Mehrere Befragte schreiben auch dem Zufall eine wesentliche Rolle zu: Es komme darauf an, „zur richtigen Zeit am richtigen Ort mit den richtigen Menschen zusammen zu sein“ (L2|24; vgl. auch A1|18, M3|24). Die Molekularbiologin M3 hebt zudem hervor, dass Erfolg auch von dem zu einem bestimmten Zeitpunkt zu vergebendem Projektauftrag oder Thema abhängig sei:

„Wenn ich jetzt irgendwo anfangen und ich fange mit einem komplett neuen Thema an, wo **keiner** weiß- wo auch der Professor nicht weiß ob das was wird oder nichts wird, dann kann ich Glück haben und es wird was und ich kann doppeltes Glück haben und es wird relativ schnell etwas, mit Publikationen in sehr hochdotierten Journals oder ich kann aber auch Pech haben und ich bin auf einer auf ein Thema angesetzt, das einfach in eine Sackgasse führt.“ (M3|24)

Einige der befragten Frauen sind der Überzeugung, dass der berufliche Erfolg von der persönlichen Einstellung und Haltung, die man an den Tag legt, abhängt. So sei es entscheidend, Mut zu haben (L2|24, A1|20, M1|54), sich nicht „abschrecken [zu] lassen“ (A1|20) von den Bedingungen im Wissenschaftsbetrieb und „von den Bildern, die einem oktroyiert werden“ (A1|22) sowie optimistisch, engagiert und unbefangen zu sein. Aber auch Ermutigung von außen sei entscheidend; hierzu meint M1: „Ich glaube, wenn einem jetzt nie jemand sagt dass man- dass jemand einem diese Unikarriere zutraut dann würden die meisten Frauen nicht auf die Idee kommen.“ (M1|20)

Darüber hinaus nennen die Befragten weitere karriererelevante Eigenschaften und Einflussgrößen:

- „uneingeschränkter Arbeitswille“ (M5|20), Zielstrebigkeit und „der eiserne Wille“ (M3|24), intrinsische Motivation (M6|54, M4|12) sowie zeitliches Engagement (M4|12, A1|20, M6|54, M5|20)

- (Selbst-)Führungskompetenz, d.h. Disziplin (M2|12, M6|54), Fleiß (A2|24), die Fähigkeit, sich abgrenzen zu können (A3|6) und „klare Ansagen, sich selbst gegenüber und auch den anderen gegenüber“ zu machen (M3|24)
- Frustrationstoleranz und Fähigkeit zum Umgang mit Rückschlägen (M4|12, M6|54) sowie Durchhaltevermögen (L2|24, M6|54) und Ausdauer (M5|24)
- Kreativität und Innovation (M6|56) und die Fähigkeit, sich einer Idee zu widmen (A1|20)
- das Alter (M3, M6, A2, A4, L2), d.h. die Entscheidung zur wissenschaftlichen Karriere muss möglichst früh getroffen werden (M3|16)
- ein verständnisvolles und unterstützendes privates Umfeld (auch A4|89, M3|144), v.a. einen Partner, „der das mitträgt“ (M4|17); besondere Herausforderungen ergeben sich, wenn beide Partner in der Wissenschaft tätig sind.
- Vereinbarkeitsmanagement, d.h. z.B. die Kinderbetreuung „outzusourcen“ sowie den Alltag komplett durchzuorganisieren, wenn man wissenschaftliche Karriere machen wolle (A4|12).

## 5.2 Kontakte und mentorale Beziehungen im Programmkontext

Auf einer zweiten Ebene sollen nun die Interaktionen und die Ausgestaltung der arrangierten mentorale Beziehungen der Programmteilnehmerinnen analysiert werden.

### Interaktion auf Peer-Ebene

Laut den öffentlich zugänglichen Programmbeschreibungen und den schriftlichen Angaben der Programmkoordinatorinnen arbeiten alle drei untersuchten Programme mit dem Peer-Konzept. Das bedeutet, dass die Teilnehmenden im Hinblick auf ein bestimmtes Merkmal gleich sind: hier sind es Frauen mit wissenschaftlichen Berufsambitionen, die sich überwiegend in der gleichen Qualifikationsphase befinden und aus dem gleichen Fach (wie im Münchner Mentoring-Programm) bzw. angrenzenden Fächern stammen (wie in den Mentoring-Programmen der Universität Augsburg und der Leuphana Universität Lüneburg).

Die Mentoring-Programme der Universitäten Augsburg und Lüneburg arbeiten darüber hinaus bewusst mit dem Konzept der Gruppe, d.h. es werden von der Programmkoor-

dination Kleingruppen (bestehend aus vier bis sechs Personen) arrangiert. Im *UniMento*-Programm erfolgt das Matching auf der Grundlage von Profilbögen und Vorgesprächen. Die Gruppen und der/die Mentor/in lernen sich erstmals bei einer Auftaktveranstaltung kennen, wo sie über erste gemeinsame Themen, ihre Erwartungen und Möglichkeiten der Ausgestaltung des Mentoring sprechen.

Im *Leuphana Peer Mentoring-Programm* finden sich Mentees im Rahmen einer anfänglichen Kick-Off-Veranstaltung selbstständig und interessensgeleitet zusammen. In beiden Programmen wird die Zusammensetzung der Gruppen besonders positiv gesehen, wenn es eine fachliche Übereinstimmung oder Nähe, ähnliche Fragestellungen und eine gewisse Vergleichbarkeit in Bezug auf die aktuelle berufliche Situation gibt. Eine Teilnehmerin des *UniMento*-Programms (Universität Augsburg) erzählt, dass sie bereits zwei der Mitglieder ihrer Peer-Gruppe vom Lehrstuhl kannte und hier zunächst Bedenken hatte, „ob man da jetzt diese Kollegenrolle etwas ablegen kann und dann in eine andere Rolle hineinschlüpft“ (A1|72). Sie erklärt weiter: „Das hat aber wunderbar funktioniert, es war dann gar kein Thema mehr. Und dadurch dass das [Programm] den Rahmen geboten hat, dass wir da zusammen sind und das hat dann harmonisiert, innerhalb der Gruppe.“ (ebd.)

Dies gibt einen Hinweis darauf, dass der Programmrahmen, der bestimmte Regeln und Funktionsprinzipien und Rollen festlegt, gewährt, dass sich die Kolleginnen hier als Peers begegnen können. In einer Aussage wird deutlich, dass Mentoring-Gruppen hier eine Art Gegenraum („geschützter Raum“, A1|100) bilden können, der sich innerhalb dieses Arrangements konstituiert bzw. konstituiert wird.

Im *LMUMentoring excellence*-Programm, das nicht explizit mit dem Gruppenkonzept arbeitet, kann die Teilnehmerstruktur vielmehr als Ansammlung (Hofstätter 1986) bezeichnet werden. Aufgrund der teils sehr hohen Teilnehmeranzahl (zwischen 9 und 30 Personen) kennen sich manche Personen gar nicht oder nur vom Sehen, also nicht namentlich (M6, M3, M2, M5). Fünf der sechs befragten Mentees des Münchner Mentoring-Programms (M1, M2, M3, M4, M5) berichten jedoch, dass sich aus der Gesamtgruppe Kerngruppen mit 4 bis 12 Personen herausgebildet haben. Die Kerngruppen entstehen, wenn Mentees verbindlich und regelmäßig an Treffen teilnehmen oder gemeinsame Aktivitäten unternehmen. Vereinzelt wird von Vertrautheit und

einem Wir-Gefühl berichtet (z.B. M1|44-45, M2|108, M4|73), was aufgrund der „Masse“ und „hohen Fluktuation“ (M3|110, auch: M5) sicherlich erschwert wird.

Einige Mentees bemerken, dass es keinerlei institutionalisierte Treffen gab (M6|71, M4|49) und auch eigenständige Zusammenkünfte der Peers nicht stattfanden. In den Aussagen der Teilnehmerinnen wird deutlich, dass die hohe Anzahl, aber auch die Unverbindlichkeit in der Teilnahme der Mentees und der teils große zeitliche Abstand zwischen den Treffen es erschwert, dass der gruppenspezifische Entwicklungsprozess mit den Phasen Storming, Norming, Forming und Performing (Stahl 2002) stattfinden kann. Die Veterinärmedizinerin M2 berichtet, wie sich das Kennenlernen und die Interaktion (u.a. Entscheidungsprozesse) in der „lockere[n] Gruppe“ (M2|31) bisher gestaltet haben:

„Also wir treffen uns dann meistens in einer Fünfer- Sechsergruppe, etwa die Hälfte schafft es immer so alle zwei drei Monate ähm, entweder um Dinge zu besprechen- wie wird das Geld jetzt dieses Jahr ausgegeben, machen wir ein Seminar, fahren wir auf eine Schulung. Im Prinzip sind wir noch immer in der Kennenlern-Runde, also weil immer einer quasi dann sich selbst so ein bisschen vorstellt, was er tut und drüber spricht also das Projekt- im Prinzip den Forschungsschwerpunkt vorstellt und da wir ja zwölf sind und das Ganze jetzt erst knapp über ein Jahr ist, alle zwei drei Monate, haben wir noch nicht jeden durch geschafft.“ (M2|31)

Es scheint hier immer wieder einen Rückfall in das Anfangsstadium der Gruppenentwicklung zu geben, in der sich Teilnehmerinnen kennenlernen, verorten und sich erste Rollen und Aufgaben in der Gruppe entwickeln. Eine gemeinsame Auftaktveranstaltung, in der sich alle Mentees einer Fakultät kennen lernen können, Regeln des Umgangs miteinander vereinbart (u.a. Vertraulichkeitsvereinbarungen) oder auch die Gestaltungsmöglichkeiten des Peer-Mentoring erläutert werden, gibt es nicht (M6|92-95, M1|46; vgl. auch Fragebogen der Koordinatorin).

Es fehlt eine Vorbereitung und Anleitung zum selbstorganisierten Miteinander, wie in folgender Aussage deutlich wird:

„Nein, also wir sind nicht so eine Gruppe, die äh sozusagen auch solche Sachen entscheiden könnte wie, man trifft sich regelmäßig und spricht über die Probleme, oder oder sagt, ich habe da eben Vorträge- üben, Feedback bekommen, sich austauschen. So was, äh, haben wir noch nie gemacht, nein.“ (M6|99)



Vereinzelte wird die Idee des offenen Austauschs unter Fachkolleginnen kritisch eingeschätzt. So ist die Doktorandin M6 der Ansicht, dass die Konkurrenz in ihrem Fach zu groß sei, als dass man offen über Probleme, Strategien und persönliche Ziele sprechen könnte. In einem Vorgespräch mit der Mentorin, zu dem sie gemeinsam mit einer Kollegin eingeladen war, konnte sie beispielsweise nicht offen über Erwartungen, aktuelle Anliegen o.Ä. sprechen (M6|135). Auf die Nachfrage, ob ein regelmäßiger Austausch unter den Mentees der Fakultät möglich sei, äußert M6 folgende Bedenken:

„Es wäre möglich, ja, ob- obwohl ich da echt, ähm, als ich es gelesen habe, **echt** so die Bedenken hatte. Im **Endeffekt** sind viele von uns natürlich Konkurrentinnen, weil wir ja im Endeffekt irgendwann auf die gleichen Stellen uns bewerben werden, oder auf **ähnliche** Stellen uns bewerben werden. (...) Also es sind eben auch einige Habilitandinnen dabei, bei denen es eben dann noch extremer wird, die sich dann, die sich wahrscheinlich auf gleiche Professurenstellen bewerben werden. Und ich bin da **sehr** skeptisch, ob die sich wirklich austauschen würden über Probleme, ob sie sich Tipps geben würden. Also **da** wäre ich echt vorsichtig, also ich weiß nicht, ob **ich** das machen würde, **ganz ehrlich.**“ (M6|101)

Der Vorbehalt wurde seit sie die ersten Informationen über das Programm aufgenommen hat („als ich es gelesen habe“) scheinbar nicht aufgelöst, so dass die zentralen Elemente von Peer-Mentoring – vertrauensvoller Austausch und gegenseitige wohlwollende Unterstützung unter Gleichgesinnten – aufgrund des latent bestehenden Konkurrenzverhältnisses unter Kolleginnen nicht zum Tragen kommen können.

Neben der Frage, welche Beziehungen sich zwischen den Mentees entwickelt haben, sollte auch herausgefunden werden, welche Interaktionen zwischen den Peers stattfanden und welche inhaltlichen Schwerpunkte hierbei gesetzt wurden. Grundsätzlich dienen die Zusammenkünfte dazu, sich über aktuelle Anliegen auszutauschen sowie aktuelle Probleme und Fragestellungen (z.B. institutsinterne Konflikte) zu besprechen, allerdings jedoch in keiner systematisierten Form (M2|70). Die Zusammenkünfte werden außerdem als Möglichkeit gesehen, in absehbarer Zeit, ein Anliegen oder eine Idee anzusprechen und sich in dieser Angelegenheit andere Meinungen und Beratung einzuholen (A1|73, M2|83, 87, A2|95).

Des Weiteren werden allgemeine und erfahrungsbasierte Wissensbestände sowie Ratschläge zum Handeln innerhalb der Lebenswelt Wissenschaft ausgetauscht (z.B. über die Wertigkeit von Stellen, Verfahrensabläufe z.B. Disputationen oder Berufungsverfahren, Bedeutung von Auftreten und Kleidung). Es findet ein soziales Lernen statt: die Teilnehmerinnen lernen aus den vielfältigen Erfahrungen anderer Wissenschaftlerinnen, die sich in unterschiedlichen Phasen des wissenschaftlichen Qualifikationsprozesses befinden (M4|53). Die Erfahrung, dass es anderen genau so geht und erging, wird dabei als positiv und entlastend erlebt (L1|28).

Zwei der Befragten äußern explizit, dass sie den Austausch und die Kontakte zu anderen Frauen schätzen (v.a. im naturwissenschaftlichen Bereich, z.B. M1, M3). Hierzu erzählt die Habilitandin M1, dass sie häufig die einzige Frau auf Tagungen sei und es ihr bereits mehrmals wiederfahren sei, als Kellnerin angesprochen zu werden. Sie wählt für diesen Sonderstatus das Bild des „bunten Hundes“ (M1|14). Das Programm schaffe ihrer Meinung nach die Möglichkeit, sich mit anderen Frauen aus ihrem Fach über das gefühlmäßige Empfinden austauschen zu können und emotionalen Rückhalt zu bekommen. In folgender Aussage zeigt sich erneut die Tatsache, dass Emotionales im (männlich geprägten) Universitätsalltag ausgeklammert wird:

M1: Gerade wenn die männlichen Kollegen mit dabei sind, redet man nicht über so was.

I: Über was genau?

M1: Über so Gefühle, dass man sich zum Beispiel blöd vorkommt auf einer Tagung, so was würde man nie sagen. Also man kommt einfach auf das Thema nicht, wenn männliche Kollegen mit dabei sind. (M1|14-16)

Auch die Themen Vereinbarkeit von Familiengründung und beruflicher Entwicklung (M1|46) und Work-Life-Balance (M5|48) finden in den Peer-Gesprächen ihren Platz.

Die Peers wirken außerdem als Spiegel und Feedbackgeber/innen: die *Außensicht, Einschätzung und Rückmeldung anderer* geben Anhaltspunkte zur Einschätzung des eigenen Vermögens (Handlungsraums) und beeinflussen das Selbstbild. Die Augsburger Doktorandin A1, Mitglied einer vierköpfigen Peer-Gruppe mit Mentor, erzählt, dass sie ihre Gedanken (z.B. Selbstzweifel, In-Frage-Stellen der eigenen Arbeit und Kompetenz) bei den Gruppentreffen aussprechen konnte und dies dazu führte, dass sich die Probleme und Ansichten relativierten und als gemeinsamer Erfahrungsraum erkenn-

und akzeptierbar wurden. Der Perspektivenwechsel und die Rückmeldungen der Peers und des Mentors habe Bedeutung und gebe Sicherheit – in Hinblick auf das eigene Handeln und damit die Identität als Wissenschaftlerin (ebd. | 111, 117).

Weiterhin dienten die Gruppe bzw. die Treffen der Mentees als *handlungsorientierter Übungs-, Beobachtungs- und Feedbackraum* (A1, A2, A3, A4, A5, L1, L2, M5), wobei manche der Befragten aktiv die Möglichkeit nutzten, z.B. die Gruppe zu einem gemeinsamen Brainstorming zum Forschungsthema einzubeziehen, Vorträge probeweise zu halten, Projektvorhaben zu diskutieren, Publikationen oder Bericht zu besprechen oder auch eine Bewerbungssituation als Rollenspiel durchzuführen.

So berichtet eine der Doktorandinnen des *UniMento*-Programms:

„Beispielsweise ... konnte ich meine Disputation vortragen in meiner UniMento-Gruppe, und, da konnte ich auch sagen, meine Güte, ich bin furchtbar nervös, und ich war in meiner Disputation so nervös wie ich es noch **nie** war bei einem Vortrag, warum auch immer. Und, das war auch ganz nett, zu sehen, dass die anderen sagen, meine Güte, warum bist du so nervös, ja also, man ist irgendwie auf der sicheren Seite, und also, alles Dinge, die auch Freunde sagen könnten, aber von den Peers gesagt oder vom Mentor nochmal gesagt, hat's doch einen anderen Wert.“ (A1 | 111)

Andere Mentees hingegen (in diesem Fall zwei akademische Rätinnen) stellen fest, dass sie selbst noch nicht aktiv ein Anliegen eingebracht hätten, jedoch aus ihrer Beobachterperspektive heraus, wertvolle Anregungen erhalten haben. Genannt werden hier bspw. die konkrete Besprechung eines Habilitationsvorhabens (M5) und ein Berufungsvortrag einer Mentee innerhalb einer Gruppensitzung (A4 | 52). Somit übernehmen die Peers gegenseitig die Funktion von Vorbildern (*peer modeling*), entweder in ganz konkreten Übungssituationen oder aber im Alltag: bspw. erzählt die Postdoktorandin A3, dass sie durch die Beobachtung anderer Mentees bzw. die Einblicke, die sie in deren Arbeitsalltag gewonnen hat, unterschiedliche Strategien der Abgrenzung (von Arbeitsaufträgen, Anfragen etc.) kennengelernt und in Auseinandersetzung damit eigene Abgrenzungsstrategien entwickelt habe (A3 | 27).

Die Mentees des *Leuphana Peer Mentoring*-Programms beschreiben als zentrales Element ihrer Zusammenkünfte als Peer-Gruppe die *Zielorientierung im Mentoring-Prozess*. Laut Aussage der befragten Doktorandinnen setzen sie sich jeweils vom einen zum anderen Treffen Ziele und berichten sich zu Beginn jedes Treffens über die

gemachten Fortschritte oder Rückschläge (L2|36). Diese gruppeninterne Zielsetzung schafft nicht nur Transparenz über den Arbeitsprozess und gibt eine hilfreiche Struktur (L1|28), sondern übt gleichzeitig eine Art Kontrollfunktion aus, die mitunter auch als Druck empfunden wird (L2|67). L1 berichtet weiterhin davon, dass sie durch die Rückmeldung der anderen in Bezug auf die zeitliche Planung von Aufgaben gelernt habe, sich realistische, als realisierbare Ziele zu setzen (L1|44).

Einige Mentees, die Mitglied einer Kleingruppe sind (A2, A3, L2), berichten davon, dass sie die im Rahmen eines Workshops erlernte Methode der *Kollegialen Beratung* folglich auch selbständig zur Beratung von Konflikten oder berufsbezogenen Entscheidungen angewandt haben. Insbesondere die hierdurch gewonnene Multiperspektivität auf Fragestellungen und die Lösungsorientierung im Vorgehen werden hier als gewinnbringend erlebt.

Ein Schwerpunkt in den Großgruppen des *LMUMentoring excellence*-Programms stellt das gegenseitige Vorstellen der *Arbeits- und Forschungsschwerpunkte* dar (M2|30, M3|50, M5|81) sowie die Diskussion über die Verwendung der durch das Programm zur Verfügung gestellten Mittel (M2|30, M4|53) und zu Lernbedarfen und -formaten (Workshops, Schulungen, Fortbildung) (M1|48, M5|48). Weiterhin werden in allen Programmen auch private Treffen der Peers erwähnt (M2|30, A2|106, L2|67).

### **Zur Bedeutung des Mentors bzw. der Mentorin**

In den Programmen der Universität Augsburg und der LMU München wird den Mentees ein Professor oder eine Professorin als Mentor/in an die Seite gestellt (im *LMUMentoring excellence*-Programm ausschließlich Professorinnen, im Augsburger *UniMento*-Programm sowohl männliche als auch weibliche Mentoren ab der PostDoc-Phase). Das *Leuphana Peer Mentoring*-Programm sieht das Matching mit einem/einer Mentor/in nur bei Bedarf vor (siehe auch Programmbeschreibung).

Die Rolle und Aufgaben, die den Mentor/inn/en von Seiten der Programme zugewiesen werden bzw. welche die Mentor/inn/en übernehmen, unterscheiden sich wesentlich: im *UniMento*-Programm der Universität Augsburg werden die Mentor/inn/en mit der offiziell auf 12 Monate beschränkten Betreuung einer Gruppe beauftragt. Die Auswahl erfolgt nach einem persönlichen Vorgespräch durch die Programmkoordination.

Die Mentor/inn/en haben die Aufgabe, regelmäßig Treffen mit der Gruppe abzuhalten und dabei als Ansprechpartner/in und Berater/in zur Verfügung zu stehen sowie Einblick in den eigenen Werdegang zu geben. Es handelt sich um ein ehrenamtliches Engagement, das nicht finanziell entschädigt wird.

Das Münchner Mentoring-Programm sieht vor, dass eine Professorin (in Ausnahmefällen auch ein Professorinnen-Duo) die Mentees einer ganzen Fakultät betreut, wobei die Anzahl der Mentees stark variiert (zwischen 6 und 30 Personen). Daneben gibt es fakultätsspezifische Mentoratsmodelle, wie z.B. in der medizinischen Fakultät, in der bis zu 30 Mentees für die Programmteilnahme ausgewählt werden. Hier steht jeder Mentee zusätzlich noch ein „Tandemdozent“ oder „Fachmentor“ aus dem eigenen Fachgebiet zur Verfügung, wobei auch Gespräche in einer „Dreierkonstellation“ (Mentorin, Mentee und Fachdozent/in) stattfinden (M4|41, 46). Das Mentorat ist auf etwa zwei bis drei Jahre angelegt und wird im Gegenzug durch eine Lehrdeputatsermäßigung oder Mittel für eine studentische Hilfskraft entschädigt.

Die Analyse der Aussagen aller Mentees zu den Mentoring-Interaktionen ergab zwei Formen: gemeinsame Treffen der Mentees mit dem/der Mentor/in, wobei die Moderation durch den/die Mentor/in übernommen wird, und Einzelgespräche auf Anfrage, die jedoch im Vergleich zu den gemeinsamen Treffen nur selten stattfinden. Die Rollen, die die formalen Mentorinnen und Mentoren im Rahmen der Mentoring-Programme übernehmen, sind dabei vielfältig, wie folgende Übersicht (Tabelle 8) zeigt:

Rolle	Thematische Beispiele
<b>Berater/in und Entscheidungshilfe</b>	in Fragen der Karriereplanung und des beruflichen Vorankommens; z.B. hinterfragt Motivation für wissenschaftliche Weiterqualifizierung (M5 55-57); Strategien der Promotion und Habilitation; Publikationsstrategien; Vorbereitung auf neue Aufgabenbereiche; Abwägen des Für und Wider eines Auslandsaufenthalts oder auch einer außeruniversitären Tätigkeit (M1 32, 83, M4 38, M5 55, M6 46, A2 66, 85)
<b>Rollen Vorbild für den Professorinnen-Beruf</b>	Persönliche (auch kritische) Erfahrungen (als Frau), Einblick in Aufgabenbereiche, persönliche Meinung zu bestimmten Themen als Orientierungs- und Anhaltspunkt (M1 54, M3 112, M6 48); Professorinnen als weibliches Rollen Vorbild im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf (z.B. Alltagsorganisation, Herausforderungen) (M1 54, M5 57), Bewunderung des Wissens- und Erfahrungsschatzes (A2 80)
<b>Gesprächspartner/in für psychosoziale Anliegen</b>	„Anlaufstelle“ in „emotionalen Dingen“, „Ängsten und Sorgen“, zur „Nervenberuhigung“ (M1 32, M5 63); auch Ermutigung (z.B. Forderungen zu stellen, M4 39), Selbstzweifel an der Eignung und wissenschaftlichen Qualität (A1 111)
<b>Organisatorin und Koordinatorin</b>	Übernahme der Terminkoordination, Vorbereitung von Diskussionsthemen, Organisation von Seminaren, Verwaltung der finanziellen Mittel (nur LMU Mentoring excellence-Programm, z.B. M2 47, M4 113, M3 50)
<b>Netzwerkerin</b>	Anregungen zur Vernetzung unter den Mentees, so dass das methodische und thematische Spektrum sichtbar wird; Einladung von Gästen (z.B. andere Professorinnen, Referenten zur Information über Stipendien und Förderprogramme) (M3 54, 60, M5 81, M5 60)
<b>Coach</b>	zur individuellen Vorbereitung auf beruflich relevante Situationen wie Berufungsgespräche oder Vorträge (M3 120)
<b>Informations- und Wissensquelle</b>	Erzählungen über Berufungsverfahren, Anforderungen an Bewerber/innen sowie Beurteilungs- und Entscheidungskriterien, Hinweis auf universitäre Angebote wie Seminare zur Kompetenzentwicklung (z.B. M3 60, 62)

**Tabelle 8: Rollenbeschreibung der Mentor/inn/en aus Sicht der befragten Mentees**  
(eigene Zusammenstellung)

Die Bedeutung, welche der oder die zugewiesene Mentor/in für die befragten Mentees hatte, variiert von bedeutungslos („Mentor konnte wirklich nichts helfen“, „Fehlbesetzung“, oder „keine herausragende Bedeutung“) über bei Bedarf hilfreich – als „Backgroundjoker“ (M4|52) oder „zweite Meinung“ (M2|124) – bis „super toll“ (A2|74). Positiv bewertet wird, wenn Mentor/inn/en über methodisches Wissen (Strukturierung der Treffen, Beratungskompetenz, Methoden zur Entscheidungsfindung, Generierung von Zielen, Fragen stellen) (z.B. A1|59, A3|57) sowie fachliche Kompetenz und breites Wissen, die Stelle und Position innerhalb der Universität sowie wissenschaftliche Reputation verfügen (M3, A2). Darüber hinaus heben einige der Befragten be-

stimmte Persönlichkeitsmerkmale positiv hervor: „nicht so eine verhärmte Professorin“ (M5), „erfrischend“, herzlich, mütterlich (M1), menschliche „Stärke und Größe“ (A2|81) und Offenheit (A1|117). Zeigt der/die Mentor/in Engagement und Begeisterung im Mentoring, so motiviere das wiederum die Mentees (A4|29). Zudem sei Gleichberechtigung und das Gefühl wertfreier Unterstützung wichtig (M1|61, M5|55). Einige Mentees betonen zudem, dass sie von weiblichen Mentorinnen mehr profitieren würden als von männlichen (M1|71, A4|87).

Wird der Mentor jedoch als unpassend wahrgenommen, z.B. in Hinblick auf Qualifikation, Beratungskompetenz, den wissenschaftlichen Werdegang oder auch das (familiäre) Rollenverständnis, und erfüllt daher keine Vorbildfunktion, wirkt sich dies negativ auf die Einstellung der Einzelnen und auf das Engagement im Programm bzw. den Treffen in der Gruppe aus. Verschiedene Befragte erwähnen, dass ihre Erwartung an individuelle Beratung durch den/die Mentor/in nicht erfüllt worden sei (z.B. A3|46; M6|133). Gleichzeitig sind sich die Mentees jedoch bewusst, dass sie in Eigeninitiative das Gespräch suchen könnten (M4|49, M5|67) oder stellen fest, dass sie kein akutes „Problem“ (M2), eine „kritische Situation“ (M4|49) oder das Bedürfnis „dass ich sage, bitte helfen sie mir da mal“ (M6|71) gehabt haben.

### Weitere Kontakte im Rahmen des Programms

Der Kontext Mentoring-Programm schafft eine Umwelt, die nach Ziegler (2007) Informationen und soziale Ressourcen enthält und entwicklungsförderlich sein kann.

Die Mentees nennen in der Befragung diverse Personen, die kurzzeitig, also im Sinne einer *mentoring episode*, oder auch über längere Zeit einzelne Mentoring-Funktionen übernehmen bzw. entwicklungsförderliche Impulse geben:

- *Coaching/Counseling*: Die Münchner Habilitandin M1 erwähnt die Trainerin eines von ihr besuchten Berufungstrainings, welche aufgrund ihrer bisherigen Tätigkeit und den Erlebnisberichten anderer Teilnehmerinnen über die unterschiedliche Behandlung von Männern und Frauen in Berufungstrainings berichten und wertvolle Tipps für Berufungssituationen geben konnte (M1|36, 41).
- *Role-Modeling*: Eingeladene Professorinnen („forschende Frauen“) geben in einer Sitzung persönliche Einblicke in ihren Werdegang, berufliche Entscheidungen

und ihre Erfahrungen als Frau an der Universität (A4|68, M5|60, M1|45 und 61, M3|112, M5|60). Dies ermöglicht Multiperspektivität, den selbstreferentiellen Rückbezug auf die eigene Situation und die Entwicklung eigener Strategien sowie die Anpassung von Verhaltens- und Vorgehensweisen (M3|114):

„Ich glaube dass man einfach aus solchen persönlichen Darstellungen am meisten herausholen kann und Ideen bekommt, wie kann ich und vor allem auch **Mut** dass man sagt okay die hat das auch geschafft, ähm das- das muss ich dann auch schaffen, wenn die dafür eine Lösung gefunden hat dann kann ich dafür auch eine Lösung finden.“ (M3|112)

- *Sponsorship (indirekt)*: Eine Münchner Postdoktorandin M3 berichtet von einem Vortrag einer Referentin zum Thema Forschungsförderung. Hier habe sie nicht nur Informationen und Anregungen für zukünftige Projektfinanzierungen erhalten, sondern schließlich auch einen Kontakt, auf den sie bei Bedarf zurückkommen kann (M3|97).
- *Coaching z.B. zur Erweiterung des Feldwissens, der Vermittlungskompetenz oder auch der Karriereplanung*: Im UniMento-Programm der Universität Augsburg wurden Veranstaltungen zu bestimmten Themen (u.a. Publizieren, außeruniversitäre Arbeitsfelder) organisiert, die sowohl Diskussionsrunden mit Gästen als auch anschließende Gelegenheit zum persönlichen Gespräch boten (A2|60). Eine der befragten Mentees weist allerdings im Gespräch darauf hin, dass bei der Auswahl von Gästen darauf geachtet werden sollte, dass keine Arbeitsbeziehungen zwischen den Gästen und den Teilnehmerinnen bestehen, so dass ein offenes Gespräch über das jeweilige Thema möglich ist.

### 5.3 Einfluss weiterer Beziehungen im beruflichen und privaten Kontext

Auf einer dritten Ebene werden nun die weiteren Kontexte, hier grob unterteilt als beruflicher und privater Kontext vor dem Hintergrund des Einflusses auf die Teilnahmeaktivität betrachtet. Es wird angenommen, dass diese Faktoren indirekt das Verhalten der Teilnehmerinnen im Programm beeinflussen.



Als Beleg für den Einfluss von beruflichen und privaten Beziehungen auf die Formulierung persönlicher Ziele sei hier ein Textauszug aus dem Interview von A3 aufgeführt. Sie berichtet von einer kollegialen Beratungssituation, in der sie sich ihrer eigenen Motivation, aber auch der multikontextualen Einbindung und dem Einfluss sozialer Beziehungen auf die eigene Zukunftsperspektive und Zielvorstellung bewusst wurde:

„Ich dachte immer der Konflikt ob ich habilitieren möchte oder nicht, wäre rein auf das Berufliche begrenzt. Ich habe wirklich gedacht, bei mir stockt das so, weil ich mir nicht sicher bin ob ich diesen Beruf der Professorin wirklich mag oder ich scheue einfach den Weg dahin oder ich traue mir das von der fachlichen Qualifikation nicht zu. Und alles was darüber hinaus ging, an der Stelle habe ich aufgehört zu fragen. Und in der Kollegialen Beratung kamen eben auch so Fragen, wer möchte denn dass du habilitierst, wer hat ein Interesse daran, und dann habe ich irgendwie von meinem Elternhaus gesprochen oder von meinem Chef, und dann hat irgendjemand auch nach dem Partner gefragt. Und für mich war auf einmal so klar dass mein privates Leben da auch mit reinspielt also dass Faktoren die ich überhaupt nicht in Verbindung gebracht habe, beeinflussen was ich mag oder nicht. Bis hin zu Aspekten dass mein Chef in absehbarer Zeit in Ruhestand geht und dass solche Überlegungen mich unbewusst gebremst haben (...) Aber dann war mir das mal klar, dass ich außerhalb von mir selbst auch ein paar Größen habe die ich mit anschauen muss und das war mir vorher nicht klar, weil ich wirklich dachte das ist eine Sache wo ich auf meine berufliche Vergangenheit und meine beruflichen Perspektiven schauen muss, aber dass da eine ganzes Umfeld an Stakeholdern (lacht) ist, war mir nicht klar, und darauf haben die mich echt drauf gestubst.“ (A3|38)

### **Kontakte im beruflichen Umfeld**

Das universitäre Umfeld und die hierin bestehenden Kontakte sind während des wissenschaftlichen Qualifikationsprozesses wohl der bedeutendste Kontext von angehenden Wissenschaftler/inne/n. In den Gesprächen mit den Befragten wurde immer wieder Bezug genommen auf Fachkollegen, auf Professorinnen und Professoren, die für sie von besonderer Relevanz sind sowie auf Merkmale der Universität als Arbeitsort bzw. „Wissenschaft“ als Arbeitsfeld. Ausgehend von der systemischen Sichtweise, dass Personen gleichzeitig in multiple Kontexte eingebunden sind und damit Zugang zu unterschiedlichen sozialen Ressourcen haben, soll durch die Analyse der Aussagen über den beruflichen Kontext eruiert werden, in wieweit hier bereits wichtige Mentoring-Funktionen erfüllt sind, die im Rahmen des Programms dann mehr oder weniger obso-

let sind, und ob Personen des beruflichen Kontextes in irgendeiner Form Einfluss auf die Aktivität im Programm oder die Einstellung der Mentees haben.

Zunächst seien die Aussagen zusammengetragen, die sich auf Personen im direkten Umfeld der Befragten beziehen: die Vorgesetzten und sonstige Kolleginnen und Kollegen. Aufgrund der üblichen Funktionsdopplung von Vorgesetzte(r) ist gleich Fachmentor/in spielt diese Beziehung eine besondere Rolle.

Unter den Befragten lassen sich in Bezug auf die Art der Unterstützung durch den Vorgesetzten grob folgende drei Gruppen unterscheiden:

(1) Personen erhalten allgemeine karriereförderliche, aber keine inhaltliche Unterstützung („gute Stelle“ (M5|26), Empfehlungen für Preise, Freiraum für Forschung zu eigenen Fragestellungen, finanzielle Förderung von Forschungsvorhaben oder Tagungsreisen; „Rückendeckung“ und Unterstützung der eigenen Publikationsaktivität); psychosoziale Unterstützung wird hingegen nur indirekt gewährt: Förderung bedeutet z.B. für die Habilitandin, M1, dass ihr Doktorvater ihr den beruflichen Weg zutraut und nicht zuletzt ist auch das Gewähren von Freiheit(en) in thematischer Hinsicht oder auch im Hinblick auf die Arbeitsweise eine Form der Unterstützung (M1|4).

(2) Personen erhalten spezifische karriereförderliche und persönliche Unterstützung (fachlicher Austausch, Freiraum für Forschung, Befürwortung von Tagungsreisen im In- und Ausland, Chef als Türöffner in die Scientific Community, Offerieren von Stellen, Hilfe und Beratung im Arbeitsalltag, Ermutigung) (z.B. M2, M4, M6).

(3) Personen stehen in einem reinen Angestelltenverhältnis zu ihrem Doktorvater und erfahren keinerlei Unterstützung in ihrem wissenschaftlichen Vorankommen (A4, A1, A2, L2, L2): In diesem Fall finden weder Besprechungen des Fortschritts der Qualifikationsarbeit noch darüber hinausgehende persönliche Beratungsgespräche oder gar psychosoziale Unterstützung statt. Beratung zur eigenen Qualifikationsarbeit muss eingefordert werden; dabei besteht nicht selten ein zeitlicher Konflikt zwischen dem Qualifikationsprojekt und der bezahlten wissenschaftlichen Tätigkeit.

Gerade in der Gruppe derjenigen, die bereits Förderbeziehungen pflegen, gibt es einzelne Personen, die Förderbeziehungen zu mehreren Personen haben, was auch die Untersuchungen von Blickle et al. (2003, 2008) bestätigt. Man könnte im Sinne von Higgins/Kram (2001) und Dobrow et al. (2012) auch von Entwicklungsnetzwerken sprechen:

- Die Medizinerin M4 berichtet, dass ihr direkter Vorgesetzter (Arbeitsgruppenleiter) gleichzeitig die Funktion des Tandemdozenten und fachlichen Mentors im universitären Mentoring-Programm übernimmt und bspw. auch bei der Absprache der Ziele für die Programmteilnahme mit dabei war (M4|39). Es handelt sich hier um ein Co-Mentorat. Neben der formellen Mentorin hält sie weiterhin eine Förderbeziehung zu ihrer ehemaligen Vorgesetzten im Klinikum aufrecht und hält sich somit beide Wege – wissenschaftliche und klinische Tätigkeit – offen. Diese informelle Mentorin befürwortet einerseits die Forschung und wissenschaftliche Weiterqualifizierung der Postdoktorandin M4 und signalisiert ihr gleichzeitig, dass sie eine Stelle im klinischen Bereich für die ehemalige Mitarbeiterin freihält. In Bezug auf die Mentoring-Funktionen sind damit schwerpunktmäßig die karriereförderlichen Funktionen (*sponsorship, support*) erfüllt (M4|18).
- Auch die Mathematikerin M1 erwähnt als bedeutenden Förderer ihren ehemaligen Doktorvater. Da dieser kein Vertreter ihres spezifischen Forschungsthemas ist, hat sie in den letzten Jahren aktiv Kontakte zu bedeutenden Forschern in der Scientific Community aufgebaut:

„Also ich kenne jetzt ein paar ältere Professoren; die mich jetzt irgendwie so ein **bisschen** äh an der Hand nehmen auf Tagungen und sagen ach gucken Sie mal, das ist der Herr so und so- wo ich jetzt nicht wüsste, wie ich das angestellt habe. Das hat sich irgendwie dann so ergeben also die Rolle habe ich jetzt sozusagen durch **mehrere** Personen so ein bisschen aufgefüttert.“ (M1|57)

- Ein ähnliches Netzwerk findet sich auch bei der Doktorandin M6: sie pflegt engen Kontakt zu ihrer ehemaligen Diplomarbeitsbetreuerin, die heute Professorin ist. Die Beziehung zu dieser „informellen Mentorin“ ist gekennzeichnet durch häufigen, regelmäßigen und engen Kontakt und erfüllt nach Aussage von der Doktorandin M6 schwerpunktmäßig psychosoziale Funktionen (Ermutigung, Freundschaft), aber auch Beratung und projektbezogene Kooperationen sind Bestand-

teil der Förderbeziehung. In der langjährigen Beziehung hat M6 die einzelnen Laufbahnschritte mit verfolgt und dabei die Rolle als Frau und Professorin in ihrem Fachbereich erfahren. Sie bezeichnet ihre informelle Mentorin daher als Rollenvorbild. Daneben erwähnt M6 ihren aktuellen Chef, der sie ganz wesentlich in ihrem beruflichen Alltag wie auch in ihrem wissenschaftlichen Vorankommen unterstützt: neben der Finanzierung der Stelle (*sponsorship*) fungiert der in der Scientific Community bekannte Chef als Türöffner. M6 erfährt jedoch auch Beratung und Ermutigung und schätzt den unkomplizierten Kontakt (M6|46-48; siehe hierzu ausführlich die Fallbeschreibung in Kapitel 5.6)

Doch es wird auch deutlich, dass Vorgesetzte als Teil der Umwelt indirekten Einfluss auf die beruflichen Entscheidungen und Ziele sowie die subjektiven Theorien der befragten Teilnehmerinnen haben können:

- in den Aussagen der Augsburger Habilitandinnen A3 und A4 klingt an, dass die eigene Karriereplanung in gewisser Weise abhängig ist vom Zeitpunkt der Emeritierung des Vorgesetzten (A3|39); berufliche Ziele haben wiederum Einfluss auf das Verhalten und die Aktivität im Programm.
- Ein zweites Beispiel für den Einfluss von Vorgesetzten bringt M3 ein. Es ist anzunehmen, dass die Meinung des Vorgesetzten zu einem bestimmten Grad auch die Teilnahmeaktivität und -motivation der Postdoktorandin bzw. die Sicht auf das Programm negativ beeinflussen:

„Er [Mein Chef, Erl. v. AL] meint, dass allerdings dieses ganze Frauengerede ähm seiner Meinung nach nichts bringt. Es ist learning by doing und er sieht hier keinen Grund- für ihn gibt es also keinen Grund, warum Frau nicht genauso eine Professur anstreben kann wie Mann. Man muss einfach nur wollen man muss sich hineinbeißen, man muss eben mehr als diese 40 Stunden arbeiten ohne dem geht's einfach nicht. Und wenn man eben den Willen hat, den Willen zeigt und dann erfolgreich ist mit seiner Hilfe, dann braucht man kein Mentee-Programm. Und wenn man aber meint man braucht es trotzdem, dann kann man da auch hingehen.“ (M3|86)

Kolleginnen und Kollegen werden im Rahmen der Interviews nur selten erwähnt; die kollegiale Einbindung und Möglichkeit zum Austausch variiert unter den einzelnen Frauen sehr stark. Der Austausch beschränkt sich auf fachliche und die berufliche

Tätigkeit betreffende Fragestellungen (A1|54, M3|78, M5|36, M6|57). Einige berichten, dass sie einen sehr geringen Austausch mit Frauen in ähnlicher oder gleicher Situation haben (A4|23, M1|16); dieser Mangel stellt schließlich auch ein zentrales Motiv der Programmteilnahme dar (siehe oben).

Mehrmals wird in den Interviews die Gruppe der männlichen Kollegen, d.h. deren Aussagen und Meinungen über das Mentoring-Programm erwähnt (M1, M4). Die Statistikerin M1 sieht ein „großes Risiko“ (M1|69) darin, dass die Frauenförderung von männlichen Studenten und Kollegen als ungerechtfertigt kritisiert wird. Sie greift dieses Thema mehrmals und erneut bei der abschließenden Frage nach Ergänzungen (M1|87) auf und möchte deutlich machen, dass aus ihrer Sicht und Erfahrung die Gefahr besteht, dass sich diese Stimmung negativ gegen Frauen auswirken kann. Sie weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es notwendig ist, im Programmkontext und universitären Umfeld auf die empirisch belegte Tatsache der Ungleichbehandlung und subtilen Benachteiligung von Frauen hinzuweisen.

Außeruniversitäre Kontakte (z.B. Umweltstammtisch, Mailinglisten, Klinik, Fachhochschule) werden nur von zwei Doktorandinnen und der Medizinerin M4 genannt, wobei deutlich wird, dass die Pflege der Kontakte für ihre berufliche Weiterentwicklung von Bedeutung sind (L1, M4) bzw. zu einem späteren Zeitpunkt sein könnten (L2).

### **Der Einfluss privater Beziehungen**

In den Interviews mit den Doktorandinnen und Postdoktorandinnen wurden partnerschaftliche und familiäre Beziehungen in verschiedenen Zusammenhängen erwähnt, jedoch v.a. wenn es um die mittelfristige berufliche Planung und persönliche Zielsetzung ging (siehe auch Kapitel 5.1.2). Der Partner spielt insofern eine Rolle, als dessen berufliche Tätigkeit (A4|11), die beruflichen Ziele, aber auch seine Unterstützung der Partnerin die berufliche Planung wesentlich beeinflussen (A3|39). Förderlich scheint hier zunächst einmal, wenn beide in der Wissenschaft beschäftigt sind, da eine gemeinsame Erfahrungswelt geteilt wird und gegenseitige Motivation gespendet werden kann. Jedoch trägt diese Konstellation auch Konfliktpotential in sich, wie die Postdoktorandin M4 andeutet:

„Das wird vielleicht mal konfliktträchtig wenn dann beide an dem Punkt sind weil zwei Professuren in derselben äh Stadt zu bekommen (lachend) ist sehr schwierig also double career dann ja das ist halt kompliziert auch was Kinderplanung angeht das weiß man dann ja auch nicht also ich habe keine Kinder momentan, ich hätte gerne mal zumindest ein Kind und äh wenn natürlich beide auf diesem, ich sage jetzt mal so äh, Karriereweg sind also wenn man es so nennen mag dann ist natürlich, ja schon schwierig glaube ich aber, da muss man dann halt auch schauen wie weit ist das sozial sonst- also ist das soziale Umfeld da, um das zu unterstützen sind Großeltern die da irgendwie das begleiten können.“ (M4|18)

Auch für die Habilitandin A4, die bereits ein Kind hat, sind die Unterstützung bei der Kinderbetreuung und das Kontakthalten zu den Eltern entscheidend dafür, dass sie die aktuelle Stelle als akademische Rätin dem Anstreben einer Professur vorzieht.

Die Postdoktorandin M3 ist die Einzige, die auch Freundinnen erwähnt, die in persönlicher und beruflicher Hinsicht für sie wichtig sind. Mit ihnen bespricht sie beispielsweise berufliche Fragen (M3|74) und zieht ein solch informelles Gespräch einem formellen Bildungsangebot vor:

„Bevor ich jetzt mit 20 Leuten in einem Kurs sitze der mir zwei Arbeitstage kostet mache ich das am Abend im Biergarten ähm auf quasi lass mich quasi auf Einzelbetreuung ein und hole mir da einfach mal Feedback und hoffe auf die Art und Weise, das zu kompensieren und daraus zu lernen.“ (M3|76)

#### **5.4 Konzept und didaktische Bausteine des Mentoring-Programms**

Programme sind, wie in Kapitel 2 erläutert, aufeinander abgestimmte Maßnahmen zur Erreichung eines von der Organisation übergeordneten Ziels (Gieseke 2008). Neben der Unterstützung des Netzwerkaufbaus schaffen Mentoring-Programme außerdem (non-)formale Lerngelegenheiten in Form von Workshops, Informationsveranstaltungen oder Diskussionsrunden – laut Ziegler (2008, 2009b) handelt es sich hier um Lernsoziotope. Im Folgenden wird dargestellt, wie die Teilnehmerinnen das Gesamtkonzept der jeweiligen Programme und die einzelnen sozialen Lerngelegenheiten wahrgenommen haben. Es wird dabei deutlich, dass die Programme unterschiedliche Schwerpunkte der Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen setzen.

### Wahrnehmung des Programmkonzeptes durch die Mentees

Wie im ersten Teil erläutert, umfasst ein Programmkonzept einige spezifische Aspekte, wie z.B. die Benennung der Zielgruppe und der Zielsetzung der Maßnahme, die Erläuterung der Erwartungen an die Teilnehmer/innen oder auch die Dauer des Programms. Bezugnehmend auf die Überlegungen zu den Phasen des Lernarrangements (Giesecke 2007) wird angenommen, dass die zur Verfügung stehenden Informationen über das Programm die Grenzen und Vielfalt der Ausgestaltung der Programmteilnahme und damit der Erweiterung des Handlungsrepertoires mit beeinflussen.

Das Interview zielte darauf ab, zu erfahren, in welcher Form die Teilnehmerinnen über das Programmkonzept und den Mentoring-Prozess informiert sind bzw. gezielt informiert wurden. Die Aussagen werden hier zunächst zusammengestellt (entsprechend des Programmablaufs werden unterschiedliche Phasen betrachtet: Teilnehmeransprache, Teilnehmerauswahl, Informationen über Mentoring und Möglichkeiten der Ausgestaltung) und in einem zweiten Schritt wird anhand der Aussagen analysiert, inwieweit diese konzeptionellen Informationen das Verhalten der Teilnehmerinnen im Programm beeinflussen.

Zunächst zum Aspekt der *Zielgruppe*: Für die Ansprache, aber auch die Identifikation der Teilnehmerinnen mit einem Programm ist es von Bedeutung, die Zielgruppe einer Maßnahme klar zu benennen.

Als Zielgruppe des Augsburger *UniMento*-Programms werden drei Statusgruppen genannt: wissenschaftsinteressierte Studentinnen, Doktorandinnen, Postdoktorandinnen und Habilitandinnen aller Fachbereiche genannt, wobei die Adjektive „engagiert“ und „leistungsstark“ in den Flyern aufgeführt werden. Die Teilnehmerinnen des *UniMento*-Programms wurden über direkte Anschreiben oder Aushänge über das Programm informiert. Mit dem Programmkonzept werden seitens der Befragten v.a. das Kennenlernen anderer Nachwuchswissenschaftlerinnen sowie die Begleitung in der Qualifizierungs-(end)-Phase (A2|30) in Verbindung gebracht (siehe auch Erwartungen). Die Soziologin A2 hebt hervor, dass für sie die Ansprache als Nachwuchswissenschaftlerin und die durch das Programm ermöglichte Begegnung mit anderen Wissenschaftler/inn/en auf Augenhöhe einen erheblichen, positiven Einfluss auf ihr berufliches Selbstverständnis hatte (A2|40-42).

Weiterhin äußert die Postdoktorandin A3, dass sie von Anfang an den Eindruck hatte, dass das Programm *UniMento* ein „großes Gefüge“ (A3|40) sei, das sich jedoch um sie persönlich bemühe. Sie weist zudem auf das Potential in Hinblick auf interdisziplinäre und statusübergreifende Vernetzung hin. Dabei beinhaltet ihr Verständnis des Programmkonzeptes eine Art Wechselseitigkeit und die persönliche Verpflichtung, sich einzubringen:

„Das war erkennbar, dass da **viel** Arbeit und Einsatz und letztendlich auch viel Geld- und ich darf das alles in Anspruch nehmen. Und das Einzige was ich dafür tun muss, ist ähm Präsenz zu zeigen und da eben Zeiteinsatz und auch ein bisschen Denken und so was mit einzubringen.“ (A3|40)

Einige der Befragten schreiben dem Programm zu, einen Rahmen (A1|72) und somit eine Struktur zu schaffen, wodurch z.B. die Art und Weise geregelt war, wie die Teilnehmenden miteinander umgehen (A1|72, 100). Durch die Beschränkung auf ein Jahr, war auch ein zeitlicher Rahmen vorgegeben. Hierzu äußerte die Doktorandin A2, dass ihr bewusst war: „ich habe jetzt ein Jahr vor mir wo sehr viel möglich ist“ (A2|114). Im Laufe des Interviews stellt sie jedoch heraus, dass das Programm aus ihrer Sicht länger, z.B. zwei Jahre andauern sollte, um Entwicklungen und das „Erreichte“, insbesondere das neue Selbstverständnis als Wissenschaftlerin „zu konsolidieren“ (A2|98-98).

Die Mentoring-Gruppen im *UniMento*-Programm der Universität Augsburg setzen sich überwiegend aus fachnahen Kolleginnen auf gleichem Qualifikationsniveau zusammen; dennoch gibt es vereinzelt auch direkte Kolleginnen in den Gruppen. Die Doktorandin A1 sah dies erst als Problem, erklärt jedoch, dass die anfängliche Rollenklärung und die Vereinbarung von Regeln (Geheimhaltung, Vertraulichkeit, „geschützter Raum“ A1|100) und Umgangsformen (Offenheit, Wertschätzung) dazu beitrugen, dass man sich nicht als Kollegin oder Konkurrentin, sondern als Peer wahrnehmen konnte. Ergebnis des Aushandlungsprozesses in der Gruppe war: „Es war freundschaftlich, aber trotzdem ging es um das Professionelle, oder um das Arbeitsleben.“ (ebd.)



Das *Leuphana Mentoring-Programm* „Wissenschaftliche Qualifizierungswege“ hat ebenfalls die Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen im Blick, wobei die Programmangebote nicht ausschließlich auf das Endziel Professur ausgerichtet sind.

In den Aussagen der zwei befragten Mentees des Mentoring-Programms zeigt sich, dass die Öffentlichkeitsarbeit bspw. bei der Doktorandin L2 die Erwartung ausgelöst hat, dass das Mentoring-Programm dabei unterstütze, sich an der Universität über den eigenen Arbeitsbereich hinaus und interdisziplinär zu vernetzen. Auch bei der Stipendiatin L1 findet sich diese Erwartung wieder. Laut L2 waren die zu erwartende Leistung und die Möglichkeiten des Programms ansprechend (L2|26). Das Konzept sieht vor, dass bei Bedarf, zusätzlich zum Peer-Mentoring eine Tandem-Beziehung arrangiert werden kann. Über die genauen Bedingungen waren sich die beiden Befragten jedoch unsicher (L2|26). L1 berichtet davon, dass sie diese zusätzliche Option nicht in Anspruch genommen habe,

„wahrscheinlich, weil ich gar nicht genau weiß wie das gehen kann (aufgeregt) oder was ich dann für Fragen hätte. Die müsste ich ja dann auch erst mal entwickeln und ähm, (2) vielleicht wäre es auch **jetzt** ein guter Zeitpunkt sich jetzt jemanden so für den letzten Übergang oder für die letzte Phase zu suchen, Mentor heißt das ja glaub ich (unsicher), hatte ich aber bis jetzt noch nicht, also, ja ist bestimmt ganz gut als Vertrauensperson aber ich weiß gar nicht wie ich die dann ähm suche oder aussuche“ (L1|67).

Die Koordination des *LMUMentoring excellence*-Programms benennt „exzellente Nachwuchswissenschaftlerinnen“ (ab Promotion) als Zielgruppe der Fördermaßnahme. So werden nach Wahrnehmung der Mentees vorrangig Doktorandinnen und Habilitandinnen, die von ihren Vorgesetzten aufgrund „herausragender Leistungen“ (M6|85) vorgeschlagen wurden, bzw. Bewerberinnen mit Forschungserfahrung und einem weitergehenden Forschungsinteresse (M4|30) für die Programmteilnahme ausgewählt. M4 bemerkt zu den Zielsetzungen des Programms:

„Es ist ja schon das klar formulierte Ziel unseres Mentoring-Programms, dass es eben Frauen in der Wissenschaft helfen will auf ihrem Weg bis zur Professur. Also das ist schon auch das, was da eigentlich das ganz klar definierte und angestrebte Ziel ist. Wenn man jetzt sagt ich will das jetzt nur zwei Jahre machen und habe dann aber gar keine Lust da weiter zu machen dann ist das so ein bisschen fehl am Platz.“ (M4|14)

Bedingt durch den Mangel an Frauen, die den definierten Zielgruppen (Postdoktorandinnen, Arbeitsgruppenleiterinnen und Habilitandinnen) angehören, wurde diese Beschränkung aufgegeben, so dass in der Vergangenheit auch Studentinnen und Doktorandinnen in einzelnen Fakultäten zugelassen wurden. Nach Beschreibung der befragten Mentees setzen sich die Mitglieder einer Mentoring-Gruppe demnach aus Frauen auf unterschiedlichen Qualifikationsniveaus zusammen, was von den meisten jedoch positiv gesehen wird (z.B. M4|53 und M5|42). Diese Mischung führt allerdings dazu, dass die Zielgruppe nicht mehr klar definiert ist: „Also mir ist es nicht so ganz klar und ich glaube es ist dem Programm auch nicht so ganz klar, wer die Zielgruppe ist“ (M1|80).

Bei der Frage, wie die Bewerbung um die Programmteilnahme erfolgte, erfährt man, dass für viele der Befragten ausschlaggebend gewesen ist, dass ihnen das Programm von jemandem empfohlen wurde (z.B. von einer Kollegin, die selbst Teilnehmerin war) oder man als geeignet dafür gesehen und einem nahe gelegt wurde, daran teilzunehmen (z.B. im Fall von M2 und M6, die von ihrem Chef angesprochen, informiert und angeregt wurden, sich zu bewerben). So erklärt M2:

„Also im Prinzip also, mir hat- ich glaube mir hat mein Chef eine Email weitergeleitet, in der- dass also Plätze frei wären in dem Mentoring-Programm und dass die Institutschefs das an potentielle förderungswürdige Mitarbeiterinnen weitergeben sollen. Da habe ich mir gedacht das kann man ja mal probieren, das hört sich gut an (lacht).“ (M2|23)

Die Bewerbung erfolgte bei M2 infolge der Ansprache durch den Vorgesetzten, der sie als „förderungswürdige Mitarbeiterin“ identifizierte und auf das Programm aufmerksam machte. Sie selbst äußert im Interview, dass sie mit einer „Nichterwartungshaltung“ (M2|108) in das Programm gegangen sei. Es ist zu vermuten, dass die Ansprache bzw. Aufforderung durch Andere zu einer geringeren Auseinandersetzung im Hinblick auf die Erwartungen an das Programm führt, wenn diese nicht bewusst von außen gefordert wird.

Andere Mentees sind hingegen durch Werbung (Plakate, Aushänge, direktes Anschreiben) oder im Rahmen von Gremien (z.B. M1 in der Funktion als Frauenbeauftragte) auf das Programm aufmerksam geworden. Laut den Aussagen der befragten Mentees

erzeugen die schriftlichen Informationsmaterialien die Erwartung auf finanzielle Unterstützung, regelmäßige Treffen mit anderen Nachwuchswissenschaftlerinnen und Begleitung auf dem wissenschaftlichen Weg (M6|70, M5|30). M3 berichtet außerdem von einem Vortrag, bei dem sie erfahren hat, dass das *LMUMentoring excellence*-Programm aufgrund der vielfältigen Angebote, der individuellen Förderung durch eine Mentorin, der finanziellen Förderung und der Ausrichtung auf Habilitandinnen und Postdoktorandinnen in den Naturwissenschaften eine Besonderheit an deutschen Universitäten darstelle. Hierdurch sei ihr bewusst geworden, dass sie in gewisser Weise privilegiert sei, daran teilnehmen zu dürfen und dass solch ein Programm keine Selbstverständlichkeit ist (M3|138). Auch M4 verbindet mit der Auswahl zur Teilnahme eine Art Auszeichnung:

„Wenn man ehrlich ist, ... ist es natürlich auch ganz nett wenn man sagen kann, man ist in einem Mentoring-Programm. Also ich habe es nicht nur gemacht, damit ich sagen kann ich bin in einem Mentoring-Programm ... Aber, ich glaube bei jedem spielt das ganz bisschen mit, dass man sagen kann, ich kann mir das jetzt in den Lebenslauf schreiben und das ist halt einfach auch- hat ein gewisses Ansehen in sowas zu sein.“ (M4|34)

Allerdings schränkt M4 folglich ihre Aussage ein, da ihrer Wahrnehmung nach das Mentoring-Programm von Männern in ihrem Arbeitsumfeld eher kritisch gesehen wird (vgl. auch Kapitel 5.3). Insgesamt drei Mentees des Münchner Mentoring-Programms – eine Postdoktorandin aus der Medizin, eine Postdoktorandin aus der Biologie und eine Doktorandin aus der BWL (M4, M3, M6) – stellen die Zielsetzung des Programms, also die exklusive Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen, in Frage. M3 meint dazu: „Ich konnte mir jetzt nicht wirklich was unter Frauenförderung- wie fördere ich eine Frau damit sie eine Professur bekommt, das ist mir nach wie vor, (lacht) irgendwie ein Rätsel geblieben“ (M3|48). Vielmehr wird von den drei Frauen eine Förderung von Frauen und Männern gleichermaßen befürwortet. So äußert M6 in Bezug auf die finanzielle Unterstützung:

„Das sollte eigentlich nicht geschlechterabhängig sein, das sollte eigentlich **nicht** gesch- ähm, nicht sein, okay du bist jetzt ein **Mann** du hast jetzt keine Förderungsmöglichkeit, ah toll du bist eine **Frau**, ja da hast du gleich 3000 Euro für die Idee. Es muss um die Idee **selbst** gehen, und

nicht um, um Frau oder Mann, finde ich. (3) Aber abgesehen davon, bin ich natürlich froh, dass ich in diesem Programm bin (lacht), und dass- und da einfach darauf zugreifen kann.“ (M6|137)

Das Bewerbungs- und Auswahlverfahren im *LMUMentoring excellence*-Programm beinhaltet die Einreichung eines Lebenslaufs und eines Empfehlungsschreibens des Betreuers (M1|22). Die Auswahl der Mentees erfolgt direkt durch die jeweilige Mentorin in der Fakultät (M1, M3); dabei sei bekannt, dass eine bewusste Auswahl getroffen werde (M3|38). M5 und M6 berichten von einem anfänglichen Bewerbungs- oder Auswahlgespräch mit der Mentorin, das gleichzeitig zur Information über das Programm (u.a. finanzielle Förderung, Einladung von Gästen, Vorträge, Angebot zu persönlichem Gespräch bei Bedarf) und zur Klärung der Erwartungen und Ziele diene (M5|101, M6|81). Eine allgemeine Auftaktveranstaltung (Kick-Off) wird nicht erwähnt und ist auch nach offiziellen Angaben der Programmkoordination kein Bestandteil des Programms. Unter den Teilnehmerinnen herrscht Unsicherheit in Bezug auf die Programmmodalitäten (Dauer der Teilnahme, Anzahl der Plätze, Austausch der Teilnehmerinnen) (M2|124, M5|117, M4|88-89). Aussagen zu aktueller Teilnehmerzahl sind häufig mit „glaube ich“ versehen (M4, M5, M3); zweimal wird die hohe Fluktuation der Programmteilnehmerinnen erwähnt (M3, M5) – v.a. bedingt durch Stellenwechsel.

Bekannt ist außerdem, dass es fakultäre Unterschiede in Bezug auf die Dauer der Teilnahme, die Mentoratsform und die jeweilige Anzahl der Teilnehmerinnen gibt.

Die finanzielle Förderung stellt eine Besonderheit des *LMUMentoring excellence*-Programms dar und spielt für die Teilnehmerinnen eine wichtige, teils herausgehobene Rolle. Die Beantragung der finanziellen Mittel scheint an keine bestimmten Teilnahmebedingungen geknüpft zu sein („Ich meine, man kann ja denke ich einfach nur das Geld ausgeben und sich da aber nie blicken lassen, also das würde gehen“ (M2|102); ähnlich auch M3|67). Zwei der Befragten deuten darauf hin, dass es bereits zu Missbrauchsfällen kam, weil Mentees „das Mentoring-Programm als **reines** Geldgeben wahrgenommen haben“ (M1|32, ähnlich auch M2). Die Mentees des *LMUMentoring excellence-Programms* sind indessen relativ gut darüber informiert, für welche Zwecke die finanzielle Unterstützung beantragt werden kann (u.a. Bücherbeschaffung, Reise-

kostenerstattung, Teilnahme an Konferenzen), jedoch herrscht ein unterschiedlicher Grad an Transparenz, was die Fördersumme anbelangt. So bemerkt M5:

„Das ist mir auch nicht so ganz klar, wie viel Mittel man jetzt wirklich hat. Man kann z.B. auch Hilfskräfte beantragen von den Mitteln, aber das war- das ist mir alles nicht so ganz klar, das ist nicht so deutlich vermittelt worden, muss ich sagen. Man hört das immer so und sie [die Mentorin, Erl. v. AL] sagt, ja ja sie können Hilfskräfte beantragen. Aber es ist irgendwie nicht so ganz klar merke ich. Deswegen habe ich das auch noch nicht in Anspruch genommen, weil der Bedarf tatsächlich auch nicht herrschte.“ (M5|97)

Teil des Münchner Mentoring-Programmkonzeptes sind die Mentorate, die von Professorinnen der jeweiligen Fakultät übernommen werden. M1 befürwortet ausdrücklich, dass ausschließlich Frauen als Mentorinnen eingesetzt werden und damit weibliche Rollenvorbilder zugänglich sind (M1|56). Diese Aussage wird vor ihrem biographischen Werdegang und dem erlebten Mangel an Frauen in ihrem Fachgebiet (Statistik) verständlich (siehe auch Fallbeschreibung 4). Wie oben in Kapitel 5.2.3 dargestellt, ist die Funktion, welche einige der Mentorinnen innerhalb des *LMUMentoring excellence*-Programms übernehmen, nicht auf Mentoring, i.S. einer berufsbezogenen und psychosozialen Unterstützung, beschränkt. Folgende Aussage macht deutlich, dass in Frage zu stellen ist, ob hier der Begriff der Mentorin überhaupt zutreffend ist:

„I: Und welche Rolle spielt für Sie die Mentorin?

M2: (5) Eher die einer Koordinatorin würde ich sagen. Also, ich hatte jetzt bisher kein- ich sage jetzt mal Unter-vier-Augen-Gespräch oder das Bedürfnis danach. Wobei wenn wir jetzt zusammen uns abends treffen, sind die [Professorinnen, Erg. v. AL] dabei. Es ist eine relativ lockere Atmosphäre. Sind auch nicht meine Chefinnen ähm, ... außer dass ich ihnen sehr dankbar bin, dass sie die ganze Geschichte koordinieren und da im Prinzip ihre Freizeit reinstecken, keine herausragende Bedeutung.“ (M2|47)

Im Kontext der Frage nach der Zufriedenheit mit dem Programm und etwaigen Änderungswünschen äußert die Postdoktorandin, dass sie sich „ein echteres Mentoring und nicht nur eine Koordination“ (M2|108) wünschen würde, sie allerdings bis jetzt kein Vertrauensverhältnis zwischen ihr und der Mentorin aufgebaut habe. Sie ergänzt: „also ich brauche es glaube ich auch nicht unbedingt, auf der anderen Seite

weiß ich es nicht, weil wir so was nie hatten“ (ebd.). Unklar sei ihr auch, „wer da jetzt auf wen zugehen müsste“ (M2|122). Im Fall von M2 scheint sowohl eine Klärung der Modalitäten des Mentoring (wer kommt auf wen zu, um laufbahnbezogene Themen zu besprechen) nicht stattgefunden zu haben, noch wurde ein Vertrauensverhältnis aufgebaut (M2|119-122). Die Mentorin wird als Koordinatorin, Organisatorin und Verwalterin der finanziellen Mittel gesehen. Die Organisationsfunktion der Mentorin wird auch von anderen Teilnehmerinnen deutlich herausgestellt; das „echte“ Mentoring wird vermisst (siehe auch Kapitel 5.2 und Kommentar).

Schließlich sei noch ein Blick auf die *Anforderungen* gerichtet, die das *LMUMentoring excellence*-Programm an ihre Teilnehmerinnen stellt. Das Programm macht weder den Mentees noch den Mentorinnen Vorgaben zur Ausgestaltung des Mentoring (M3, M1). Auch M4 beschreibt die Offenheit des Programms und weist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung von Eigeninitiative und Selbstlernkompetenz hin:

„Also es ist nicht so ein Programm was irgendjemanden an- wie soll ich sagen, ich meine schon an der Hand nimmt- weil ich das vorhin gesagt habe, aber nicht so jetzt da, komplett quasi von hinten anschiebt, ja? Man muss schon selber laufen und sagen okay ich brauche jetzt ein bisschen Begleitung, aber es ist jetzt nicht für jemanden der sagt, naja ich erwarte jetzt dass sie [die Mentorin, Erg. v. AL] jetzt irgendwie kommt und sagt so und so und so machst du es, und ich habe dir alles organisiert und dann ist alles super. So läuft es nicht, man muss schon selber seine Sachen organisieren und seine Probleme sehen und sagen so hier sind Punkte da brauche ich Hilfe. Man muss es spezifizieren schon und man muss irgendwie den Rat suchen ja und das ist vielleicht für jemanden der das insgesamt nicht so gerne macht, nicht so geeignet.“ (M4|82)

Analysiert man die Aussagen im Hinblick auf evaluative Momente, lassen sich einzelnen Momente zusammentragen: als Instrument der Selbstevaluation wird von M3 ein Bericht erwähnt, in dem dargelegt wird, inwieweit die Aktivität im Programm sinnvoll für die wissenschaftliche Karriere war (M3|67). Ein offizieller Abschluss innerhalb der Mentoring-Gruppe oder eine Abschlussveranstaltung des Programms wird nicht erwähnt.

Es werden von den befragten Mentees jedoch einige partizipative Elemente innerhalb des Programms beschrieben. So berichtet M1 aus ihrer Zeit als Fakultätsfrauenbeauftragte, dass sie die „Startphase“ des *LMUMentoring excellence*-Programms miterlebt

hat, in der bspw. ein Treffen der beteiligten Mentorinnen aller Fakultäten stattfand, bei dem demokratisch über die Verwendung der Gelder (aus der Exzellenzinitiative) entschieden wurde. M1, M2 und M3 machen in ihren Aussagen deutlich, dass diese demokratische Abstimmung auch in den einzelnen fakultären Mentoring-Gruppen stattfindet, d.h. Mentees und die jeweilige Mentorin diskutieren und entscheiden, wofür das Geld verwendet werden kann und soll. Eine dritte Situation beschreibt M4: ursprünglich war von Seiten der Programmorganisation ein Wechsel der Mentorin nach zwei Jahren vorgesehen. Hier hätten sich allerdings Mentees und die Mentorin dagegen ausgesprochen, so dass die Professorin das etablierte Mentorat mit den gleichen Mentees weiterführen konnte (M4|88).

### **Angebote des Rahmenprogramms**

Wie in der Beschreibung der drei Programme in Kapitel 4 bereits erwähnt, wird neben den Mentoring-Beziehungen ein Rahmenprogramm, teils in Kooperation mit vorhandenen Einrichtungen organisiert. Folgende Bestandteile konnten ausgemacht werden:

a) *Prozessbegleitung*: Qualitätsmerkmal von Mentoring-Programmen ist die Prozessbegleitung in Form von Veranstaltungen (Kick-Off, Feedback, Abschluss), die der Information und Reflexion dienen. Weiterhin wird die anfängliche Einführung in die Rollen als Mentee und Mentor/in als wesentliche Voraussetzung für das Gelingen des Mentoring-Prozesses definiert (vgl. Forum Mentoring e.V. 2010).

In den hier untersuchten Programmen war die Art der Prozessbegleitung unterschiedlich: Das *UniMento*-Programm der Universität Augsburg, das durch zwei Programmkoordinatorinnen und zwei zusätzliche Trainerinnen organisiert wurde, besteht aus dem „klassischen“ Rahmenprogramm mit Auftakt-, Feedback-, Abschlussveranstaltung sowie dem Workshop *Kollegiale Beratung* zu zwei Zeitpunkten im Jahresverlauf. Eine der befragten Doktorandinnen berichtet, dass diese Veranstaltungen des Rahmenprogramms nur mangelnd besucht wurden bzw. die immer gleichen Personen anwesend waren (A1|92). Sie hätte sich in diesem Zusammenhang mehr Verbindlichkeit seitens der Teilnehmerinnen gewünscht. Für die Habilitandin A4 stellten die Auftakt- und Abschlussveranstaltung „gesellschaftliche Veranstaltungen“ (A4|37) dar, „die der Öffentlichkeitsarbeit des Programms dienen“ (A4|37-38). Aus „persönlichen Kosten-Nutzen-

Gründen“ (ebd.) seien diese nicht von ihr besucht worden. Zwei der Befragten haben den prozessbegleitenden Veranstaltungen und den „Evaluationszwischen Schritte“ einen verpflichtenden Charakter zugesprochen (A1|28, A3|41) und nahmen die Teilnahme als Aufgabe einer Mentee wahr: „Und ich habe gedacht, wenn man was bekommt dann ist man auch verpflichtet was zu geben ... und ich finde das gehört sich dann auch. Also das war eine Frage des Anstands.“ (A3|41)

Im *Leuphana Peer Mentoring-Programm* wurde die Prozessbegleitung ausschließlich durch die Programmkoordinatorin organisiert und veranstaltet. Zu Beginn findet eine gemeinsame Informationsveranstaltung für alle Teilnehmenden statt, in der über das Programm und die Zusatzangebote des Rahmenprogramms informiert wird. Alle zwei Monate werden die Mentees zu einem Plenum eingeladen, bei dem Peer-Gruppen oder auch eingeladene Referent/inn/en ein Thema aufgreifen und einen fachlichen Input geben (z. B. Publizieren, kumulative Dissertation versus Monographie, Speed-Reading). Es gibt einen festen Ablauf, der vorsieht, dass die Gruppen zunächst vier Monate selbstständig arbeiten, dann einen schriftlichen Zwischenevaluationsbericht erstellen, um auf dieser Grundlage über eine Neuausrichtung der Gruppenaktivität zu reflektieren. Die Peer-Gruppen können bei Bedarf ein Coaching zu einem bestimmten Thema bekommen. Da die Teilnahme während der gesamten Promotionszeit möglich ist, gibt es kein offizielles Programmende.

Im *LMUMentoring excellence-Programm* fehlt eine Prozessbegleitung. Es gibt weder eine offizielle Auftaktveranstaltung, noch ein fest definiertes Ende der Programmteilnahme. Die Teilnehmerinnen berichten jedoch von Auswahlgesprächen mit der jeweiligen Mentorin ihrer Fakultät, bei denen u.a. eine Erwartungs-, Bedarfs- und Zielklärung stattfand (z.B. M6|8). Die Programmteilnahme ist zeitlich nicht beschränkt und folgende Aussage macht deutlich, dass Teilnehmerinnen offiziell im Programm bleiben, auch wenn sie es nicht nutzen:

„Weil sie [die Mentorin, Erg. v. AL] selber schon auch sagt, es gibt Leute die nutzen es gar nicht das Programm aber sie sind halt trotzdem drin. Und sie hat aber auch Probleme damit jemanden **raus** zu schmeißen sozusagen. Und es gibt schon die Aufforderung immer wieder, wenn wir uns dann zu diesen Jahresmeetings treffen dass sich jeder überlegen soll ob er es denn braucht das Mentoring und ob er es nutzt und wenn nicht, dass er auch selbständig sagt



ich glaube ich habe das jetzt so genutzt und verabschiede mich jetzt aus dem Programm. Aber die Erfahrung zeigt, dass es eigentlich keiner macht.“ (M4|89)

*b) Workshops zur Entwicklung beruflich relevanter Kompetenzen und Informationsveranstaltungen* (Lernsoziotope): Im Rahmen der Befragung sollte auch erkundet werden, welche Themen und Formate die Zielgruppe der Befragten ansprechen und in ihrer aktuellen Situation einen Lern- und Entwicklungsbeitrag leisten können. In allen drei Programmen haben die Mentees die Möglichkeit, das Programm mitzugestalten, d.h. Ideen für Zusatzangebote einzubringen (z.B. L1, A2, M4). Dies wird jedoch bis auf wenige Ausnahmen (M1, L2) nur sehr zögerlich bis gar nicht praktiziert. Hierzu meint die Doktorandin L1:

„Also so wie ich das mitbekommen habe- also dass die Projektkoordinatorin sehr offen ist für Vorschläge und ja auch versucht die Wünsche zu erfüllen. Natürlich sind die Gelder begrenzt aber wenn da ein Seminar ist das ausgebucht ist, weil sie weiß das wird gebraucht oder gewünscht, dann macht sie das auch gerne. Also so hat sie das auch immer signalisiert, also wir können auch immer Wünsche äußern, was wir denn für Seminare brauchen. Habe ich aber bisher wenig gemacht.“ (L1|81)

Und weiter: „Aber das ist auch wieder die Sache, dass ich selber formulieren müsste und mir überlegen müsste, was ich genau bräuchte, und dann würde es auch vielleicht anders angeboten.“ (L1|79) Drei der Befragten äußern, dass ihnen die bewusste Reflexion darüber, was sie in der aktuellen Phase bzw. im Hinblick auf ihren nächsten beruflichen Qualifizierungs- oder Karriereschritt benötigen, fehle (L1, M3 und M4).

In der Zusammenschau der zusätzlich organisierten Workshops zur Kompetenzentwicklung werden unterschiedliche Schwerpunktsetzungen der Programme deutlich, die im Folgenden dargestellt werden.

Das *UniMento-Programm* der Universität Augsburg erfasst bereits im Bewerbungsbogen Bedürfnisse und Interessen an bestimmten Themen, hat jedoch ein festes Rahmenprogramm. Dabei stellt der Workshop zur Kollegialen Beratung einen festen Bestandteil dar. Dieses Angebot zielt nicht nur auf die Entwicklung der Beratungskompetenz, sondern nimmt auch die Arbeitsweise der Gruppe und den Umgang der Grup-

penmitglieder miteinander in den Blick. Das Kennenlernen und Einüben der strukturierten Beratungsmethode wird positiv bewertet (A1|92, A3|28). Zwei Teilnehmerinnen berichten davon, dass ein Transfer in die Gruppensitzungen gelungen ist (z.B. zur Beratung über die nächsten beruflichen Schritte (A3|27)). Dabei erwähnt eine Befragte, dass der Mentor aufgrund seiner eigenen Beratungs- und Moderationskompetenz entscheidend zum Gelingen beigetragen hat (A1|60).

Zusätzlich wurde exklusiv ein Rhetorik-Training für die Gruppe der Postdoktorandinnen und der Doktorandinnen organisiert. Nach Aussage einer Befragten wurde es positiv gesehen, dass auf Wunsch der Mentees bestimmte Angebote organisiert bzw. die Programmkoordination auf andere universitäre Einrichtungen verwiesen hat (A3|41). So nahmen zwei der Befragten am universitären, kostenpflichtigen Programm *KLeVer* teil (Workshop zum Thema Drittmittelakquise und Forschungsförderung sowie Berufungstraining). Die zusätzlichen Informations- und Gesprächsrunden (u.a. zum Thema Publizieren und zu Außeruniversitären Arbeitsfeldern), die auch einen gruppenübergreifenden Kontakt ermöglichten (A1, A3), wurden in Abhängigkeit von den beruflichen Zielen als gewinnbringend (A2) oder als unpassend (A1) empfunden. Im Kontext der Frage nach dem Rahmenprogramm wird auch der Wunsch nach individueller Betreuung und Beratung geäußert (A3).

Zwei Besonderheiten des *Leuphana Mentoring-Programms* stellen das offerierte Gruppen- und Einzelcoaching dar, das die Mentees bei Bedarf anfragen und in Anspruch nehmen konnten (L2|61) sowie ein Workshop zur Profilschärfung und Kompetenzanalyse unter der Perspektive „Interdisziplinarität“ (L2|71-75). Die Doktorandin berichtet hier von einer sehr intensiven Reflexion über individuelle, wissenschaftliche Profil, das u.a. bei der schriftlichen Erstellung des Lebenslaufs sowie durch Einzelfeedback der Trainier geklärt und gefestigt wurde. Zusätzlich gibt es Angebote zur Entwicklung methodischer und überfachlicher Kompetenzen (Methodenworkshop, Konfliktmanagement).

Das *LMUMentoring-Programm* hat kein fest organisiertes Rahmenprogramm, stellt jedoch den einzelnen Fakultäten Geld zur Verfügung, das u.a. für Workshops zur Kompetenzentwicklung eingesetzt werden kann. Zudem findet eine enge Kooperation mit dem Fortbildungsprogramm *LMU-Extra* statt, das ebenfalls von der Frauenbeauftragten

organisiert wird und sich ausschließlich an Nachwuchswissenschaftlerinnen richtet. Hier werden z.B. Berufungs- oder Verhandlungstraining angeboten. Einladungen zu den Veranstaltungen wie z.B. zu Vorträgen und Gesprächsrunden mit bekannten Forscherinnen (M6|71, M1|61) erfolgen über das Frauenbüro; z.T. informieren auch die Mentorinnen des Mentoring-Programms über die Angebote. Nach Aussage der Mentees diskutieren und legen die Gruppen selbstbestimmt fest, ob sie Mittel für bedarfs- und fachspezifische Workshops einsetzen. Genannt werden u.a. überfachliche Themen (Stimmtraining, Körpersprache, Selbstmarketing, fachspezifisches Berufungstraining) sowie forschungsmethodische Seminare (Publizieren, Statistik) und die Einladung von Referenten z.B. zum Thema Forschungsförderung (M3|96; M4|68). M3 erwähnt, dass jeweils im Anschluss an die (besuchten) Kurse eine „Nachbesprechung“ in der Mentee-Gruppe stattfand, bei der über den Nutzen des Angebots und die subjektive Zufriedenheit gesprochen wurde (M3|62). Die Postdoktorandin M3 misst ihrer Aussage nach psychologisierenden und frauenspezifischen Gesprächsrunden (z.B. über Körpersprache, und -haltung, Gestik, Kleidung, Auftreten) nur geringe Bedeutung bei (M3|48).

Zeitlicher Mangel und berufliche Überlastung durch Lehre und Forschung werden als Gründe dafür genannt, dass das Angebot bislang nicht stark in Anspruch genommen wurde (z.B. M4|67, M6|76). Falls die Mentees an Fortbildungen teilnehmen, beantragen sie hierfür häufig Urlaub (M2, M3). So bemerkt die Tiermedizinerin M2: „Also ich habe mir da Urlaubstage genommen, gar nicht weiter erzählt, wo ich jetzt eigentlich hingeh.“ (M2|92) Die Aussagen könnte man als Hinweis darauf deuten, dass berufsbezogene, überfachliche Fortbildungen in bestimmten Fachkulturen vielleicht weniger geschätzt und unterstützt werden. Außerdem scheinen mehrtägige Seminare nicht kompatibel mit den zeitlichen Anforderungen an medizinisch-naturwissenschaftliche Forschung zu sein.

Die Zufriedenheit mit den Angeboten geht weit auseinander: Die Münchner Psychologin M5 besuchte bspw. einen Methodenworkshops (Statistik), der ihr zur Auffrischung ihres Wissens und in gewisser Weise auch zur „Absicherung“ diene, da eigene Auswertungen mit einem Methodenexperten besprochen werden konnte. Sie schätzt dieses Angebot als „wirklich sehr hilfreich für die Arbeit“ (M5|73) ein. Als ungeeignet und

wenig hilfreich werden hingegen einige der fachübergreifenden Angebote (z.B. zu Paper Writing) bewertet, da die fachlichen Unterschiede zu großen seien (u.a. M4|67, M6|71). Durch die Aussagen der Befragten wird deutlich, dass es ein Überangebot („tausend Kurse“, M1|32) an Kursen gibt.

Hierzu bemerkt die Doktorandin M6:

„Wenn ich wollte könnte ich jede Woche: da an so einem **Kurs** teilnehmen, aber ich habe die Zeit nicht und will sie mir auch nicht nehmen und weiß auch auch immer nicht, was, ob mir das wirklich was bringen würde, an einem Rhetorik-Kurs teilzunehmen oder Berufungstraining für Frauen, Karriereberatung für Frauen, also, da muss ich auch gestehen, da bin ich jetzt auch nicht aktiv, weil es einfach zu viele Veranstaltungen sind.“ (M6|71)

Und weiter:

„Also es gibt **schon** ein super Angebot, nur es ist halt echt immer so **viel**, dass man sich gar nicht entscheiden **will**. ...- hmm, (lachend) ich mach halt dann lieber **nichts**, weil ich- weil es halt immer so viele **E-Mails** sind, und vor allem auch nicht das Richtige dabei. (...) Aber ich habe die Zeit nicht und will sie mir auch nicht nehmen und weiß auch auch immer nicht, was, ob mir das wirklich was bringen würde.“ (M6|76)

c) *Finanzielle Förderung*: Ein Bestandteil, das nur das Münchner Mentoring-Programm aufweist, ist die finanzielle Unterstützung von Mentees (Reisekosten bzw. Fahrtkostenzuschuss, Beiträge zu Konferenzreisen, Mittel für studentische Hilfskräfte z.B. zur Unterstützung bei der Datenauswertung, Bücherbeschaffung, Experimentiergelder, Software). Die befragten Mentees machten deutlich, dass dieses Angebot, wenn auch nicht der entscheidende, jedoch ein ausschlaggebender Motivator für ihre Programmteilnahme ist (z.B. für M4, M6). Insbesondere die unbürokratische und schnelle Beantragung der Mittel wird positiv hervorgehoben (M6|130). Den Nutzen im Hinblick auf die wissenschaftliche Integration stellt die Habilitandin M1 heraus:

„Es war unheimlich wichtig, weil ich sonst tatsächlich eben teilweise diverse Kontakte nicht hätte knüpfen können. Und äh, da bin ich im Endeffekt halt auch alleine auf Tagungen gefahren weil eben sonst auch im Haus hier sonst niemand genau dasselbe Fachgebiet hat wie ich. Und ohne diese finanzielle Unterstützung wäre das einfach nicht gegangen und ich hätte immer noch keine Bezugspunkte oder keine anderen Leute kennengelernt aus dem Gebiet, die ich jetzt eben kenne und treffe und die sich daran erinnern was ich mache.“ (M1|32)

Betrachtet man die Aussagen der Teilnehmerinnen im Ganzen, so fällt auf, dass die Zufriedenheit mit dem Rahmenprogramm weit auseinander gehen: hier reichen die Aussagen von sehr hilfreich bis irrelevant. Das Rahmenprogramm wird als gute Ergänzung gesehen, jedoch nur wenig in Anspruch genommen. Eine Habilitandin (mit Kind) weist im Gespräch darauf hin, dass sie sich von Anfang an vorgenommen hat, „sehr selektiv an das Angebot ran[zu]gehen“ (A4|37), „aus Gründen [des eigenen] Zeitmanagements, das halt sehr radikal ist“. Deshalb habe sie nicht an „diesem gesellschaftlichen Programm“ [d.h. dem begleitenden Rahmenprogramm] teilgenommen (ebd.), jedoch am Rhetorik-Workshop, der aus ihrer Sicht „beruflichen Nutzen“ (ebd., 38) für sie hatte. Hierfür habe sie einen großen Organisationsaufwand (Absprache mit Partner wg. Kinderbetreuung) auf sich genommen.

Teilnehmerinnen aller drei Mentoring-Programme erklären, dass die Programme aus ihrer Sicht einen Gestaltungsspielraum aufweisen und die Koordinatorinnen bzw. Mentorinnen, die die Koordinations- und Organisationsfunktionen im *LMUMentoring excellence*-Programm übernehmen, Offenheit für Themenvorschläge für Seminare und Informationsveranstaltungen signalisieren. Mit der Aussage „Ich glaube (...) das Programm- es lebt ja auch mit den Teilnehmerinnen“ (L1|93), weist die Doktorandin L1 auf die Bedeutung der Mitgestaltung in Mentoring-Programmen hin.

Offen wurde erfragt, welche Faktoren die Teilnahmemotivation an zusätzlich (selbst-) organisierten Angeboten beeinflussten. Im Hinblick auf Kriterien der Inanspruchnahme dieses Zusatzprogramms kann folgendes festgehalten werden:

- Angebote werden in Anspruch genommen, wenn sie *thematisch von Relevanz* und persönlich interessant (abhängig von Vorkenntnissen, Entwicklungsstand, Selbsteinschätzung), *bedarfsgerecht* und *praxisbezogen* konzipiert sowie *auf die Zielgruppe zugeschnitten* sind.
- Mentees schätzen die Möglichkeit, *eigene Ideen einbringen zu können* und somit *Mitspracherecht* bei der Auswahl der Thematik zu haben.
- Die Mentees legen Wert auf die *Qualität (Kompetenz, Expertise) der Referent/inn/en und Trainer/innen* (z.B. A4|37, M5). So erwähnt eine Mentee, dass für

den Workshop zum Thema Profilschärfung extra „Trainer aus der Schweiz“ (L2|71) an die Universität gekommen seien, die einen wissenschaftlich fundierten Workshop in Kombination mit persönlicher Beratung angeboten habe. Außerdem wird die objektive, unabhängige Sicht und Information von externen Trainern geschätzt (z.B. A1|68).

- *Persönliche Empfehlungen* (durch andere Mentees, Kolleginnen, Mentorinnen oder auch die Projektkoordination) spielen bei der Entscheidung für ein Angebot eine wichtige Rolle.
- Es wird zudem wertgeschätzt, wenn eine Veranstaltung *exklusiv für die bereits bestehende Gruppe* angeboten wird. Der Vorteil ist, dass sich die Teilnehmerinnen bereits kennen und Vertrauen zueinander aufgebaut haben (M2|39). Eine *Ausrichtung von Kursen speziell auf Frauen* (frauenspezifische Probleme) wird von einigen Mentees für sinnvoll erachtet (z.B. M1|84, M2|34).
- Mentees schätzen die *(Unterstützung bei der) Organisation von Workshops* durch die Mentorin, Hilfskräfte (im *LMUMentoring excellence*-Programm) oder durch die Projektkoordination.
- Zwei Mentees (aus der Biologie und Medizin) schlagen vor, die *Zusatzveranstaltungen möglichst an die Zeitpolitiken der Disziplinen anzupassen*. Die Anmeldung zu einer Veranstaltung sollte nicht zu lange im Voraus getätigt werden müssen. Zudem sollten Veranstaltungen nicht freitagnachmittags stattfinden, nur eintägig sein und möglichst *in der Nähe des Arbeitsplatzes* angeboten werden.

## Zusammenfassung

Im Vergleich der drei Programme fällt auf, dass die Programme unterschiedliche Schwerpunkte in Bezug auf Mentoring-Funktionen wie auch die Förderung des wissenschaftlichen Qualifikationsprozesses setzen:

Die *Mentoring-Programme UniMento und Leuphana Peer-Mentoring* ermöglichen durch ihre fachübergreifende Zusammensetzung der Peer-Gruppen den interdisziplinären Austausch unter den Teilnehmerinnen. Darüber hinaus unterstützt das Lüneburger Mentoring-Programm die wissenschaftliche Profilierung der Nachwuchswissenschaftlerinnen gezielt durch ein Workshop-Angebot; das *UniMento*-Programm setzt hingegen

auf die Vernetzung der Peers in der Kleingruppe und begleitet den Peer-Mentoring- und Gruppenprozess durch ein klassisches Rahmenprogramm, das halbjährlich zur Evaluation und Reflexion der Zusammenarbeit anregt, sowie die Methode der Kollegialen Beratung vermittelt. Dem persönlichen Austausch mit den Peers, dem/der Mentor/in oder eingeladenen Gästen wird seitens der Teilnehmerinnen ein wesentlich höherer Nutzen in Hinblick auf die persönliche und berufliche Weiterentwicklung als Wissenschaftlerin beigemessen als dem Rahmenprogramm (z.B. A2, A3, A4).

Durch die finanzielle Förderung im *LMUMentoring excellence-Programm* haben die Mentees die Möglichkeit, an nationalen und internationalen Tagungen teilzunehmen und sich dadurch in der Wissenschaftscommunity zu präsentieren und zu integrieren. Indirekt trägt das Mentoring-Programm durch *sponsorship* (= finanzielle Förderung) zur erhöhten Sichtbarkeit (= *visibility*) bei. Des Weiteren erhalten die Mentees ganz konkrete, instrumentelle Unterstützung bei ihrer wissenschaftlichen Qualifizierung (z.B. durch die Mitarbeit von studentischen Hilfskräften). Ein großer Unterschied zu den anderen beiden Programmen ist darin zu sehen, dass aufgrund der teils sehr hohen Anzahl an Teilnehmerinnen im Münchner Mentoring-Programm die Bildung und Begleitung vertrauensvoller Kleingruppen nicht möglich ist; auch individuelle oder gruppenbezogene Prozessbegleitung findet nicht statt. Der Austausch der Mentees innerhalb einer Fakultät dient v.a. dem berufsbezogenen Austausch und der Vernetzung unter Fachkolleginnen.

### 5.5 Selbstreferentielle Evaluation und Empfehlungen der Teilnehmerinnen

Der Interviewleitfaden enthält abschließend die Aufforderung, das jeweilige Mentoring-Programm hinsichtlich seiner Nützlichkeit zu bewerten und fragt schließlich danach, welche Empfehlungen die Mentee zur Teilnahme an Mentoring-Programmen geben würde. Die Bewertungen und erwähnten Veränderungswünsche sowie die subjektiv wahrgenommenen Effekte der Programmteilnahme werden im Folgenden erläutert. Die Empfehlungen der Mentees zur Ausgestaltung der Teilnahme werden schließlich als soziale Regeln für das Lernarrangement Mentoring-Programm formuliert.

#### Bewertung des Programms und wahrgenommene Effekte

Zum Ende der Einzelbefragungen wurden die Interviewten nach einer Bewertung des Gesamtprogramms in Hinblick auf ihren persönlichen Nutzen befragt. Hierzu wurde eine Skalierungsfrage gestellt: „Auf einer Skala von 0 bis 10 – für wie nützlich halten Sie das Mentoring-Programm in Hinblick auf Ihre berufliche Entwicklung?“

Diese Fragetechnik wird in der systemischen Beratung angewandt, um die Bewertung komplexer Sachverhalte zu vereinfachen. Eine Begründung wurde nicht gefordert, jedoch sollten die Befragten direkt im Anschluss an die Bewertung darlegen, was aus ihrer Sicht am Programm verändert werden sollte, damit sie den Maximalwert (10) vergeben würden. Diese Frage zielt auf die Erkenntnis von Unterschieden, ungenutzten Ressourcen, aber auch Problemen oder Defiziten (König/Volmer 2005). Die Bewertung durch die zwölf befragten Mentees lag zwischen den Werten 4 und 10.

Folgende Tabelle zeigt die einzelnen Bewertungen der Befragten sowie deren Kritik bzw. Veränderungswünsche.



	TN-Kürzel	Programmbewertung in Hinblick auf die Nützlichkeit	Was wird kritisiert? Was müsste anders sein?
UniMento-Programm der Universität Augsburg	A1	8-9 insgesamt 10 für Gruppen-Matching	Themen der Veranstaltungen des Rahmenprogramms waren nicht immer passend, Kritik an Programmbegleitung durch externe Beraterinnen
	A2	10 für die Peer-Gruppe, 8 für das Rahmenprogramm	Längere Programmlaufzeit, Wunsch nach größerer Vielfalt des Rahmenprogramms (z.B. Exkursionen), Beratung zu beruflichen Alternativen
	A3	4-5 zum Programmende, 7-8 für langfristige Nützlichkeit der Programmteilnahme	Anderer Mentor, individuelle Beratung/ Coaching (A3 58), commitment aller Teilnehmerinnen in Bezug auf das Programm
	A4	7	Mentor mit klassischem akademischen Werdegang, unter den Peers noch weitere Frauen mit Kind, Anregungen/Unterstützung von der Programmkoordination bei der Einladung von Gästen
LMUMentoring excellence	M1	9	Quantitative Messung des Programmerfolgs anhand des Fortkommens der Mentees
	M2	7-8	Keine persönlichen Gespräche oder individuelle Beratung durch die Mentorin
	M3	5-6	Auseinandersetzung mit der Frage nach der Passung (sieht sich selbst nicht als zukünftige Professorin), ungeklärte Erwartungen und fehlende Reflexion der Effekte der Teilnahme
	M4	Keine Aussage dazu	Kein Wechsel der Mentorin gewünscht, geringer Nutzen fachübergreifender Veranstaltungen
	M5	8	Konkreter Bezug zum Forschungsthema und zum persönlichen Habilitationsvorhaben fehlt (könnte das Mentoring-Programm jedoch nicht leisten), mehr Gespräche mit der Mentorin
	M6	8 (v.a. wegen finanzieller Förderung)	Aktives Coaching (entweder durch die Mentorin oder durch erfahrene Berater/in), regelmäßige Treffen und Einzelgespräche mit Mentorin, Austausch mit Frauen, denen die Vereinbarkeit von Beruf und Familie gelingt
Leuphana Peer Mentoring	L1	8-9 für Peer-Gruppe, Rahmenprogramm 7	Reflexion über Lern-/Entwicklungsbedarfe fehlt, Veranstaltungen des Rahmenprogramms waren nicht passend, Wunsch nach mehr Informationen über berufliche Alternativen zur Tätigkeit an der Universität
	L2	7	Bedarf an fachlichem Austausch und Unterstützung bei der Strukturierung der Promotion, Aufzeigen alternativer beruflicher Felder

**Tabelle 9: Bewertung der Nützlichkeit des Programms und Änderungswünsche**  
(Die tabellarische Zusammenstellung basiert auf den Äußerungen der 12 Befragten.)

Im Zuge der Reflexion über den Zusammenhang der Programmbewertung und dem Aufzeigen von Verbesserungspotential sind zwei Auffälligkeiten zu beobachten: Bedarfe, wie bspw. fachlicher Austausch werden geäußert (M5, L2), jedoch stellen die Befragten sogleich fest, dass ein Mentoring-Programm dies von seiner konzeptionellen Idee her nicht leisten könne. Die Mentees werden sich jedoch anderer Kontexte und bzw. Lernsoziotope bewusst, in denen der aktuelle Lernbedarf (z.B. nach forschungsmethodischem Austausch) zufrieden gestellt werden kann (Forschungsteam, Graduiertenschule). Die Fragen des Interviews wirken also intervenierend: so äußerte der Großteil der Befragten im Nachgang dieser Fragen, dass sie selbst einmal dies oder jenes intensiver tun könnten, z.B. das Gespräch mit der Mentorin suchen, um mit ihr über die persönliche Karriereplanung zu sprechen (M5|53) oder ein Treffen der Mentees organisieren (M5|93, M6|149).

Die Inhaltsanalyse ergab darüber hinaus, dass die befragten Mentees unterschiedliche Effekte der Programmteilnahme wahrnahmen. Die Entwicklungseffekte können den zwei Mentoring-Dimensionen – berufsbezogene und psychosoziale Aspekte – zugeordnet werden (siehe Abbildung 12).

Betrachtet man die Aussagen über die Effekte der Programmteilnahme in Hinblick auf die Dimensionen des wissenschaftlichen Qualifikationsprozesses (siehe Kapitel 1.2.2), ist festzustellen, dass die Teilnahme an den Mentoring-Programmen v.a. zur Aneignung und Erweiterung von feldspezifischem Wissen und zum Aufbau eines sozialen Unterstützungsnetzwerks an der Universität beigetragen hat.

Deutlich wird zudem, dass finanzielle Unterstützung, wie sie den Mentees im Münchner Mentoring-Programm zuteil wird, die wissenschaftliche Aktivität und damit die Integration in die Wissenschaftscommunity erheblich fördert.

Auf der psychosozialen Ebene ist hervorzuheben, dass mehrere Aussagen belegen, dass Mentoring-Programme einen sozialen Raum bilden, um die „illusio“, also den unhinterfragten Glauben an die Sinnhaftigkeit und Bedeutung des eigenen wissenschaftlichen Tuns, infrage zu stellen.

Neben der Netzwerkbildung ermöglicht das Arrangement eine Vielfalt an Rollenvorbildern auf der gleichen und nächsthöheren Ebene.

## Effekte

### Beruflicher Art

- **Bewusstsein und Selbstverständnis als Wissenschaftlerin**
  - Reflexion über berufliche Ziele und Verbalisierung von Berufszielen gegenüber Dritten
  - Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen und Erwartungen sowie Rückbezug auf persönliche Eigenschaften, Vorstellungen und Lebensbilder
  - Disziplinäre Verortung und Identität als Wissenschaftlerin/Vertreterin einer Profession (v.a. in interdisziplinären Gruppen)
  - Erkennen von Unterschieden (geschlechts-, stellen-, bereichs- und fachspezifisch)
- **Erweiterung des Feld- und Handlungswissens und des Handlungsrepertoires**
  - Zielorientierung und Strukturierung des Qualifikationsprozesse (nur in Kleingruppen)
  - Kennenlernen von Arbeitsweisen, Prioritätensetzung, Strategien u.v.m. der Peers und des Mentors/der Mentorin
  - Austausch über Forschungsmethoden und Sicherheit in der Anwendung
  - Orientierungswissen über unterschiedliche Stellen und Karrierewege, alternative Finanzierungsmöglichkeiten und Institutionen der Forschungsförderung
  - Aufbau eines beruflichen Netzwerks
  - Antizipatorisches Wissen (z.B. im Hinblick auf Verfahrensabläufe)
  - Kenntnis der universitätsinternen Strukturen und Abläufe
  - Steigerung des Informationsflusses und Gefühl der Informiertheit
- **Professioneller Umgang mit aktuellen beruflichen Fragestellungen**
  - Entwicklung von Problemlösefähigkeit (z.B. in Bezug auf Konflikte mit dem Vorgesetzten, Abgrenzung, Zeitmanagement, Mitarbeiterführung)
- **Sichtbarkeit in der Wissenschaftscommunity**
  - Erhöhung der wissenschaftlichen Aktivität (Teilnahme an internationalen Tagungen, Herausgabe eines Buches, Organisation einer interdisziplinären Fortbildungsreihe) (abhängig von finanzieller Förderung)

### Psychosozialer Art

- **Motivation und Zuversicht zur Zielerreichung**
  - Erhöhung des Selbstbewusstseins
- **Raum für Infragestellen der "illusio", Selbstzweifel und Emotionalität**
  - "Beruhigung" und Erkenntnis, dass andere Wissenschaftlerinnen ähnliche Probleme, Gedanken und Gefühle haben ("Leidensgenossinnen")
  - Einblick in Erfahrungswelten anderer Frauen (u.a. Work-Life-Balance, Benachteiligung und Herausforderungen als Frau im Wissenschaftsbetrieb)
  - Emotionaler Rückhalt, Ermutigung und Bestärkung
- **Soziales Netzwerk vor Ort**
  - Verlässliches Forum zur Besprechung von Anliegen (v.a. bei regelmäßigen Treffen in Kleingruppen)
  - Kennenlernen von positiven und negativen Vorbildern und neue Kontakte
  - Freundschaften und nachhaltige Kontakte (v.a. in Kleingruppen)
- **Bewusstsein**
  - über die Motivation und kontextuelle Einflussfaktoren im Hinblick auf berufliche Ziele
  - über persönliche Werte

Abbildung 12: Effekte der Programmteilnahme (eigene Graphik)

### Empfehlungen zur Ausgestaltung der Programmteilnahme

Die letzte Frage des Interviews zielte darauf ab, zu erfahren, was die (ehemaligen) Teilnehmerinnen zukünftigen Mentees in Bezug auf die Programmteilnahme empfehlen würden. Aus diesen Empfehlungen können soziale Regeln (König 2005) des Arrangements „Mentoring-Programm“ abgeleitet werden. Diese lauten:

- Mentees sollten selbständig einen regelmäßigen Austausch organisieren (A2, M2, M3, M4, M5): Dies setzt kollektive Selbstwirksamkeit voraus (Akzeptanz und Sympathie der Gruppenmitglieder untereinander) (L1|93). Darüber hinaus sollte die Gelegenheit genutzt werden, gezielt erfahrene Wissenschaftler/innen anzusprechen.
- Es ist notwendig, die eigenen Erwartungen zu klären sowie Fragen, Ziele und Entwicklungsbedarfe zu ermitteln (A1|52-53; M1|84; M5|149), zu äußern (M1|83, A2) und deren Umsetzung zu überprüfen (A2, L1).
- Die Teilnahme erfordert (zeitliches) Engagement, Partizipation und Verbindlichkeit: Dies umfasst die Teilnahme an Veranstaltungen (auch M2|102), die Rückmeldung auf An- und Nachfragen seitens der Programmkoordination, die Beteiligung an der schriftlichen oder mündlichen Programmevaluation (A1|101) sowie das Äußern von Wünschen zu relevanten Themen und Angeboten (M1, M2, M5, L1, M6).
- Es bedarf einer gewissen Offenheit gegenüber den Angeboten des Programms und den anderen beteiligten Personen (A1|52-53; A3|114). Hierzu meint A3:

„Grenz nicht die aus, von denen du vorschnell denken würdest, die bringen mir nichts, die sind nicht aus meinem Bereich, die sind keine großen Nummern oder die sind weniger qualifiziert als ich, oder sonst was. Sondern geh da wirklich ganz offen rein.“ (ebd.|114)

- Mentees sollten sich selbst als Vorbild bzw. Rollenmodell verstehen und ihre Erfahrungen und Sichtweisen an jüngere weitergeben (M1|90).

Eine der letzten Fragen des leitfadengestützten Interviews lautete, ob die Befragten denken, dass solch ein Mentoring-Programm, wie sie es kennengelernt haben, für bestimmte Personen besser geeignet ist als für andere. Durch diese Frage sollte herausgefunden werden, ob es aus Sicht der Befragten bestimmte Merkmale oder Einstellungen gibt, die förderlich für die Inanspruchnahme von Angeboten, die Zusammenar-

beit mit den Gruppen und das selbstgesteuerte Lernen innerhalb des Mentoring-Programms sind. Die Frage löste bei einigen der befragten Frauen Irritationen aus, es kam teilweise zu längeren Denkpausen (z.B. M4). Einige der befragten Mentees meinten, dass im Grunde jede/r von einer solchen Unterstützung, wie Mentoring-Programme sie bieten, profitieren könne – je nachdem, welche Ziele man verfolge (z.B. L1).

Die restlichen Mentees äußerten sich zu dieser Frage und benannten auf Basis ihrer Beobachtungen folgende Personenmerkmale: wichtig seien Offenheit im Gespräch über persönliche Anliegen und Fragestellungen, aber auch Aufgeschlossenheit in Bezug auf neue Themen und Personen (A3|48); die Bereitschaft zur Weitergabe von Informationen sowie eine nicht-kompetitive Haltung (A1|100); die Fähigkeit, eigene Interessen, Ziele und Probleme zu artikulieren (M4|81) sowie Eigeninitiative (M4|81), Eigenverantwortung und Zuverlässigkeit (L2|101). Man müsse sich Zeit für die Beziehungsgestaltung mit anderen Mentees und Personen im Programmkontext sowie den Besuch von Veranstaltungen nehmen (A1|92) und einen gewissen Idealismus in Hinblick auf die übergeordnete Idee mitbringen, ein Unterstützungsnetzwerk mit anderen Frauen aufzubauen (A3|48).

Die Münchner Postdoktorandin und Entwicklungspsychologin M5 meint, das Programm sei v.a. für diejenigen wertvoll, die Zweifel in Bezug auf den weiteren Karriereverlauf und den persönlichen Lebensweg (u.a. Familienplanung, M5|103) hegen und die gemeinsam mit anderen Frauen berufliche Strategien austauschen und entwickeln wollen.

## 5.6 Einzelfallbeschreibung und -analyse

Die bisher präsentierten Ergebnisse der Inhaltsanalyse werden nun durch ausgewählte, exemplarische Einzelfallbeschreibungen und -interpretationen ergänzt, wodurch das komplexe, die Aktivität im Programmkontext beeinflussende Bedingungs- und Beziehungsgefüge in seiner Gesamtheit sichtbar wird (vgl. hierzu Schmidt 2008).

Ausgewählt wurden je zwei Doktorandinnen und zwei Postdoktorandinnen, die sich in Bezug auf zwei Kriterien wesentlich (i.S. einer maximalen Variation) unterscheiden: 1) in ihrer Art und Weise der Programmteilnahme (Beziehungsgestaltung mit Peers

und Mentor/inn/en, Inanspruchnahme der Bildungs- und Lernangebote) und 2) dem sie umgebenden Beziehungsgefüge.

Die systemische Betrachtung deckt das Zusammenwirken von Beschäftigungssituation und -verlauf, den beruflichen Zielen, aktuellen Bedarfen sowie bereits verfügbaren und zu aktivierenden (sozialen und informationellen) Ressourcen auf und macht dabei die Varianz der selbstgesteuerten Aktivität innerhalb des Programmkontextes deutlich.

Die Fallbeschreibung wird durch eine Graphik ergänzt, die sich an der Darstellung egozentrierter Netzwerke orientiert (vgl. Jansen 2006; Rehr/Gruber 2007; Döhling-Wölm 2011). Abgebildet werden relevante soziale Beziehungen der befragten Mentee innerhalb des Programmkontextes wie auch im beruflichen und privaten Kontext. In Orientierung an netzwerkanalytischen Darstellungsformen werden in den Abbildungen (Abb. 13-16) Personen als Kreise und Beziehungen als Verbindungslinie zwischen den Kreisen dargestellt. Die Nähe bzw. Distanz der Kreise kennzeichnet die emotionale Nähe zwischen den Personen (diese kann anhand der Aussagen über die Bedeutung der Person, Sympathie, Ähnlichkeit o.Ä. bestimmt werden). Die Dicke der Linie (gestrichelt, dünn, dick) stellt die Intensität der Beziehung dar (bestimmbar über die Häufigkeit des Kontakts und die emotionale Bindung).

Bezugnehmend auf die Mentoring-Funktionen (siehe Kapitel 2.1.1) erfolgt auf Basis der Äußerungen eine Zuschreibung einzelner oder mehrerer Funktionen zu den Beziehungen. Zudem wird dargestellt, welche – wiederum durch Personen vermittelte – Informations-, Beratungs- und Lernangebote die jeweilige Mentee bis zum Zeitpunkt der Befragung im Rahmen der Programmteilnahme in Anspruch genommen hat.

Die Besonderheit und gleichzeitige Limitation der Graphiken besteht darin, dass die Darstellung des persönlichen Beziehungs- und Informationsnetzwerks (z.B. Nähe der Personen, Intensität der Beziehungen) auf den Aussagen der Teilnehmerinnen basiert und nicht von den Teilnehmerinnen selbst angefertigt wurde, wie es beispielsweise bei der Kombination von qualitativen Interviews mit Netzwerkkarten realisiert wird (vgl. z.B. Straus 2002).

### 5.6.1 Fallbeschreibung 1:

#### „Mentoring außerhalb des formalen Programms“

**Zur Person und ihrem wissenschaftlichen Werdegang:** M6 ist 27 Jahre alt, Doktorandin im Fachbereich Betriebswirtschaft und befindet sich zum Zeitpunkt der Befragung in der Endphase der Promotion. Sie begann direkt nach dem Studium zu promovieren und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin in einem Drittmittelprojekt an der Fakultät für Betriebswirtschaftslehre. Das zeitliche Ende der auf drei Jahre angelegten Promotion hat sie sehr konkret und bildlich vor Augen („im November“, „mit Urkunde und allem drum und dran“ (M6|6)).

**Berufliche Ziele:** Auf die Frage nach ihren beruflichen Zielen, antwortet sie, dass sie im Falle einer weiteren akademischen Laufbahn „in der ersten Liga spielen“ (M6|52) wolle, was für sie bedeute, eine Habilitation oder einen PostDoc zu absolvieren und eine Universitätsprofessur anzustreben. Eine aus ihrer Sicht lehrlastige Fachhochschul-Professur komme für sie hingegen nicht in Frage.

Im Gespräch erwähnt die Doktorandin, dass sie aufgrund der engen Taktung von Qualifikationsschritten die Frage beschäftigt bzw. beschäftigt hat, ob sie zeitweise einer Tätigkeit in einem Wirtschaftsunternehmen nachgehen will bzw. soll: „[Ich] habe halt jetzt so das Gefühl gerade gehabt, ob ich nicht irgendwas draußen verpasse, in der großen Wirtschaftswelt, und ob ich nicht vielleicht auch nochmal arbeiten sollte.“ (M6|46) Gleichzeitig bekennt sie, „macht mir die Wissenschaft aber auch sehr viel Spaß, mir macht Forschung sehr viel Spaß, Schreiben und alles was dazu gehört“ (ebd.). M6 beschreibt sich als sehr ehrgeizig, erfolgsorientiert und leistungsbereit. Auch im Falle, dass sie sich für eine Karriere in der freien Wirtschaft entscheiden sollte, wolle sie versuchen, „so gut wie möglich immer alles zu machen und zu erledigen und mich hoch zu arbeiten“ (M6|52).

**Subjektive Theorien über die Bedingungen einer wissenschaftlichen Karriere:** Die Doktorandin M6 zitiert auf die Frage nach den Bedingungen einer erfolgreichen wissenschaftlichen Laufbahn zunächst einen befreundeten Professor, der meinte „das Wichtigste in der Wissenschaft ist Frustrationstoleranz, und dann kommt Disziplin und

dann kommt erst Intelligenz“ (M6|54). Aus ihrer Sicht stehe die Disziplin an erster Stelle, worunter sie die Fähigkeit fasst, sich selbst zu strukturieren. Daneben seien Kreativität und methodische Kompetenzen (u.a. Schreibkompetenz) notwendig, die jedoch zu einem großen Teil erlernbar seien. Auch Spaß an der Arbeit sei wichtig. Motivation und damit verbunden Freude an der Arbeit könne man nicht lernen, entstehe jedoch in der Zusammenarbeit mit Kollegen und könne dadurch aufrechterhalten werden. Schließlich nennt sie auch das Alter als Kriterium, das in der wissenschaftlichen Laufbahn immer eine Rolle spiele. M6 sieht also v.a. individuelle, personenbezogene Einflussfaktoren als entscheidende Faktoren einer wissenschaftlichen Karriere.

**Individuelle Lern- und Entwicklungsbedarfe:** M6 hat hohe Erwartungen an die Teilnahme am *LMUMentoring excellence-Programms* gehabt, v.a. in Bezug auf regelmäßigen Austausch mit der Mentorin und den anderen Mentees sowie die Auseinandersetzung über das Thema Vereinbarkeit von Familie und Professorinnen-Dasein. Neben dem Wunsch nach mehr Zeit für die Erstellung ihrer Dissertation nennt sie jedoch keine weiteren aktuellen Entwicklungsbedarfe oder -ziele.

**Teilnahmeaktivität im Mentoring-Programm:** Die Doktorandin wurde von ihrem Vorgesetzten auf das Förderprogramm hingewiesen und zur Teilnahme am Mentoring-Programm empfohlen. Mit dem *LMUMentoring excellence-Programm* verbindet sie bisher vor allem die Möglichkeit auf unbürokratische, finanzielle Förderung. So hat sie bereits erfolgreich Anträge auf finanzielle Unterstützung für Konferenzteilnahmen und experimentelle Untersuchungen gestellt, bemerkt jedoch dazu:

„Also Geld ist immer toll, ... aber ich hatte mir auch irgendwie sonst noch, mehr gewünscht, also genau das, was ich eben auch in diesen Unterlagen gelesen habe, dass man sich vielleicht auch regelmäßig trifft und einfach austauscht.“ (M6|70)

Nach Aussage der Mentee gab es bislang keine eigenständigen Treffen der Mentee-Gruppe untereinander; bekannt sind die anderen ihr jedoch größtenteils aus anderen fakultären Zusammenhängen. Die Mentee erwähnt den hohen Konkurrenzdruck bzw. das „Konkurrenzdenken“ (M6|101) unter Kolleginnen in ihrem Fach und äußert Bedenken, ob ein offener Austausch mit den anderen Mentees unter diesen Bedingun-



gen überhaupt möglich sei, da sich schließlich manche auf die gleichen Stellen bewerben (werden). Peer-Mentoring im Sinne einer gegenseitigen, wohlwollenden und zielorientierten Unterstützung auf Peer-Ebene findet aufgrund dieser Vorbehalte, die nicht im Rahmen einer professionellen Prozessbegleitung thematisiert werden, demnach an dieser Fakultät nicht statt.

Der Kontakt zwischen der Doktorandin und ihrer formal zugewiesenen Mentorin ist ebenfalls selten und nicht intensiv, jedoch wählte M6 sie aufgrund der thematischen Passung als Zweitkorrektorin ihrer Dissertation. Zu Beginn gab es ein Kennenlern-Gespräch, bei dem sie gemeinsam mit einer Kollegin Erwartungen und Möglichkeiten der Unterstützung durch die Mentorin klären konnte. Bis zum Zeitpunkt der Befragung war M6 etwa ein halbes Jahr im Programm. Sie erwähnt allerdings lediglich ein persönliches Telefonat, in dem sie sich von der Mentorin zur Frage nach den Vor- und Nachteilen einer zeitweisen Tätigkeit im Wirtschaftssektor beraten ließ. Dieses Gespräch, das für M6 äußerst nützlich war, kann nach Fletcher/Ragins (2007) als *mentoring episode*, also kurzzeitiges Mentoring-Erlebnis gefasst werden, denn die persönliche Beratung (*counseling*) half ihr dabei, eine Entscheidung zu treffen. Darüber hinaus hat M6 die Mentorin nur im Zuge der Beantragung von Experimentiergeldern kontaktiert.

Auch das kostenlose Workshop-Programm hat M6 noch nicht in Anspruch genommen. Sie begründet dies folgendermaßen:

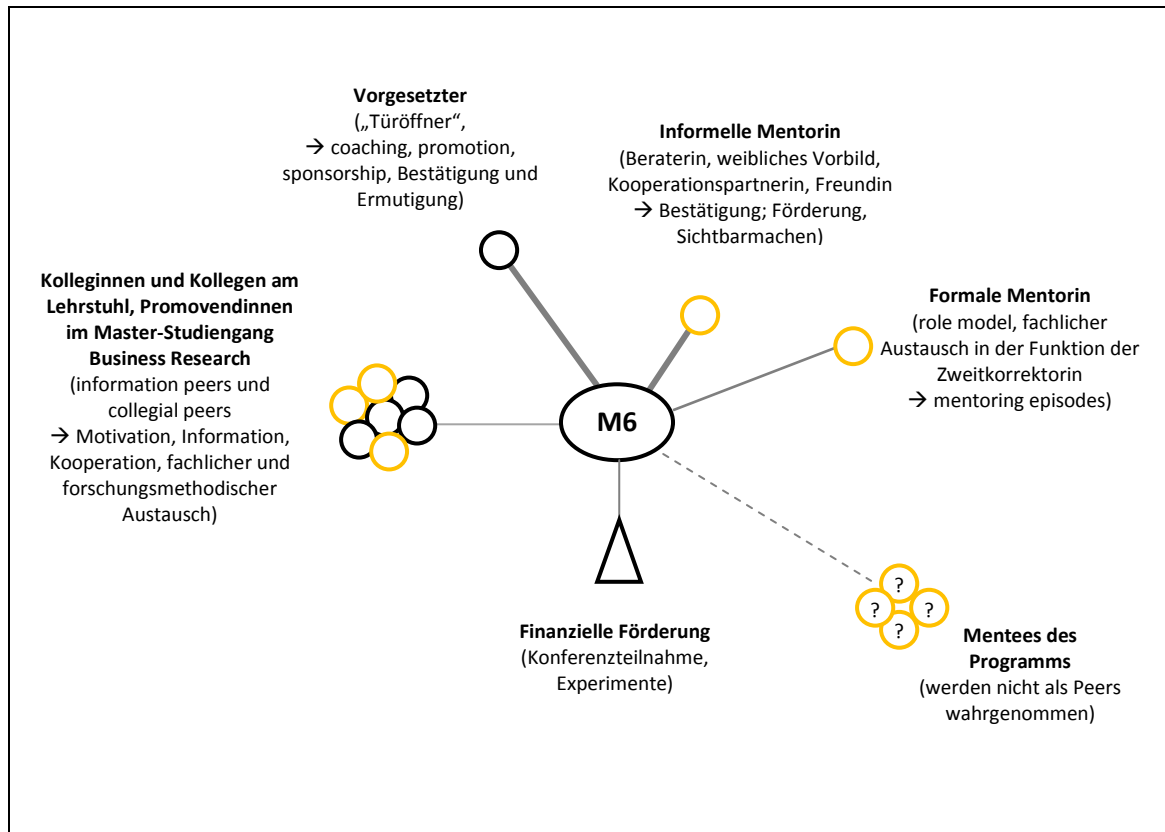
„Wenn ich wollte, könnte ich jede Woche da an so einem Kurs teilnehmen. Aber ich habe die Zeit nicht und will sie mir auch nicht nehmen und weiß auch immer nicht, was- ob mir das wirklich was bringen würde.“ (M6|71)

Ihrer Aussage nach gebe es ein Überangebot an Kursen; zudem seien die universitätsweiten Kurse nicht fachspezifisch genug. Auf die Frage danach, wie das Programm optimaler Weise gestaltet sein müsste, äußert M6, dass das „Aktive“ (M6|133) fehle; man sollte bei Bedarf und in regelmäßigen Abständen „aktiv gecoacht“ (ebd.) werden. Im gleichen Zug stellt sie jedoch in Frage, „ob es der Aufwand wert ist“ und äußert, dass sie eigentlich kein „Fan“ (M6|137) der Frauenförderung sei. Die unbürokratische und zeitnahe, finanzielle Förderung, wie sie im Programm gewährt werde, sollte „geschlechterunabhängig“ (ebd.) sein, es solle ihrer Ansicht nach auf die Forschungs-idee und nicht auf das Geschlecht der beantragenden Person ankommen.

**Weitere relevante Kontexte:** Der geringe Bedarf an Unterstützung oder Beratung seitens M6 kann u.a. durch die Existenz informeller Mentoring-Beziehungen erklärt werden: die Doktorandin erzählt davon, dass sie eine „informelle Mentorin“ (M6|46) habe, die sie bereits aus Studienzeiten kenne und mit der sie seit etwa drei Jahren zusammenarbeite. M6 bezeichnet sie als „Kooperationspartnerin, und mittlerweile Freundin“ (M6|64), mit der sie sehr intensiven Kontakt habe. Sowohl die formale als auch die informelle Professorin sind für M6 Rollenvorbilder, wobei beide Professorinnen Merkmale aufweisen (jung und erfolgreich, aber entweder ohne Partner oder mit Partner in einer anderen Stadt sowie kinderlos), die sie „von einer akademischen Karriere ein bisschen abschrecken“ (M6|48). Auf dieses Paradoxon und die Schwierigkeit, den Wunsch nach Familiengründung und die Freude und Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten miteinander zu verbinden – kommt sie erneut am Ende des Interviews zurück. Ihre Erwartung, ein weibliches Rollenvorbild mit Familie kennen zu lernen und (Handlungs-)Strategien der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu erfahren, wurde bis zum Zeitpunkt der Befragung im Rahmen des Programms nicht erfüllt.

Weitere Unterstützung erfährt die Doktorandin durch ihren Vorgesetzten, den sie nach ihrer Aussage in sämtlichen Belangen um Rat fragen könne, der zugänglich sei und schnell auf Anfragen reagiere (z.B. finanzielle Unterstützung). M6 bezeichnet ihn aufgrund seiner hohen Reputation, seiner Kontakte und Ressourcen als „Türöffner“ (M6|60). Die Doktorandin pflegt neben diesen hierarchischen Mentoring-Beziehungen auch Kooperationsbeziehungen auf Peer-Ebene (z.B. Verfassen gemeinsamer Artikel), wobei die Kollegen für sie eine bedeutende Rolle im Hinblick auf die Arbeitsmotivation spielen (*collegial peers*). Außerdem ist M6 als Promovendin an der Fakultät für Betriebswirtschaft dazu verpflichtet, begleitend zur Promotion den anderthalbjährigen Master-Studiengang Business Research zu absolvieren. In diesem Kontext hat die Doktorandin eine weitere Gelegenheit zum fachlichen Austausch mit Peers (*information peers*) und zur Vertiefung ihrer forschungsmethodischen Kompetenz.

Auf Basis der Aussagen zur Teilnahmeaktivität und relevanten Personen, die für M6 in der Phase der wissenschaftlichen Qualifizierung von Bedeutung sind, kann das Netzwerk folgender Maßen visualisiert werden:



**Abbildung 13: Netzwerkanalytische Darstellung in Verbindung mit Mentoring-Funktionen (M6)**  
(eigene Graphik)

Die Darstellung veranschaulicht die außerordentlich gute Einbindung von M6 in informelle Förderbeziehungen zu sowohl weiblichen als auch männlichen Mentoren. Innerhalb dieser beruflichen Beziehungen hat die Doktorandin die Möglichkeit, ihr Handlungsrepertoire zu erweitern (z.B. durch gemeinsame Publikationen) und ihr Aktiotop auf ihr Ziel, den erfolgreichen Abschluss der Promotion, auszurichten.

Entsprechend gering ist der Bedarf an weiterer mentoraler Unterstützung seitens der formalen Mentorin. Die Teilnahme an dem Programm *LMUMentoring excellence* hat jedoch den Effekt, dass der Doktorandin durch die Auswahl Förderungswürdigkeit zugesprochen wird. Die Doktorandin hat zudem fachlichen und forschungsmethodischen Austausch auf der Peer-Ebene, v.a. im Rahmen des promotionsbegleitenden Master-Studiengangs an ihrer Fakultät. Ihre Aktivität innerhalb des Mentoring-Programms konzentriert sich auf die Inanspruchnahme finanzieller Förderung. Die zusätzlichen Mittel nutzt die Doktorandin direkt zur Steigerung ihrer wissenschaftlichen Aktivität.

Die Hoffnung der zielstrebigen Mentee auf aktives Coaching und individuelle Karriereberatung sowie Gespräche über die Vereinbarkeit von Karriere- und Familienplanung bleibt unerfüllt, was zum einen auf die Mentoring-Konstellation (eine Mentorin für eine große Anzahl an Mentees) zurückzuführen ist und zum anderen darauf, dass die Mentee ihre Erwartung nicht explizit äußert. Eine Prozessbegleitung der Mentee-Gruppe, konkrete Lernberatung und die Reflexion des Mentoring-Prozesses, die feste Bestandteile im Lernarrangement Mentoring-Programm sein sollten, fehlen.

### **5.6.2 Fallbeschreibung 2:**

#### **„Selbstgesteuertes Lernen durch Peer-Mentoring und Coaching“**

**Zur Person und ihrem wissenschaftlichen Werdegang:** Die Mentee L2 ist Soziologin, 32 Jahre alt und zum Zeitpunkt der Befragung als wissenschaftliche Mitarbeiterin auf zwei 50%-Stellen beschäftigt und promoviert im Fach Soziologie. Sie erklärt im Gespräch, dass das Thema ihrer Dissertation keine Verknüpfungspunkte habe zu dem Drittmittelprojekt, in dem sie aktuell beschäftigt. Sie bearbeitet eine Fragestellung, die davon unabhängig ist, jedoch stärker in ihrer Herkunftsdisziplin verortet ist. Ihrer Aussage nach, fahre sie somit „absolut zweigleisig“ (L2|9).

Neben der Lehrverpflichtung an der Universität nimmt die Doktorandin zusätzlich Lehraufgaben an einer Fachhochschule wahr. Die Doktorandin hat dadurch bereits vielfältige Erfahrungen im Bereich Lehre gemacht und beschreibt, dass sie sich nun in einer Phase „der Wandlung“ (L2|22) befinde. Sie selbst habe sich einen neuen Entwicklungsschwerpunkt gesetzt, und zwar auf „forschungsrelevante Tätigkeiten“ (ebd.) (u.a. Konferenzbesuche, Schreiben von Artikeln und Rezensionen). Die Mentee bringt zum Ausdruck, dass ihrer Wahrnehmung nach an wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, deren Tätigkeitsschwerpunkt in der Lehre liegt, vollkommen andere Ansprüche und Erwartungen an den Arbeitsfortschritt der eigenen Qualifikationsarbeit gestellt werden als an Mitarbeiter/innen, die in Forschungsprojekten beschäftigt sind oder an Stipendiaten. Das Austarieren des Verhältnisses von entlohnter Arbeit und wissenschaftlicher Weiterqualifizierung, das mit erheblichen Herausforderungen an Zeitmanagement und Abgrenzung vom Betreuer und Doktorvater verbunden ist, obliege den Mitarbeitenden

allein. Sie beschreibt ihre Promotionssituation als „One-Woman-Show Promotion“ (L2|81) und hegt einen starken Wunsch nach Kooperation und fachlichem Austausch über ihre Disziplin, das Forschungsthema und Forschungsmethodik.

**Berufliche Ziele:** Auf die Frage nach den beruflichen Ziele benennt die Mentee mit der Fertigstellung der Dissertation und der Beantragung eines weiteren Drittmittelprojektes zwei ganz konkrete Handlungsziele, lässt jedoch den zeitlichen Rahmen undefiniert. Die Doktorandin sieht eine berufliche Perspektive in der weiteren Beschäftigung an der Universität (z.B. als Juniorprofessorin, „in der Lehre“ oder auch im Feld der Hochschuldidaktik). Der Weg sei schließlich in gewisser Weise bereits „vorgezeichnet“ (L2|16). Die Wahrscheinlichkeit, dieses Ziel zu erreichen, schätzt sie jedoch auf Grund ihres Alters und des bereits in einer Berufungskommission miterlebten Wettbewerbs um Stellen als eher gering ein. Eine Professur sei nicht ihr „ausgewiesen erklärtes Karriereziel“ (L2|17), sie schließe eine Bewerbung zu gegebenem Zeitpunkt jedoch nicht per se aus. Das Bild des Professors verbindet sie mit Sichtbarkeit und Exponiertheit; sich selbst sieht sie eher als „Hintergrundarbeiter“ (ebd.). Sie äußert Unsicherheit darüber, ob sie „an sich die für eine Professur ... wäre“ (ebd.).

**Subjektive Theorien über die Bedingungen einer wissenschaftlichen Karriere:** Auf die Frage nach den aus ihrer Sicht entscheidenden Bedingungen wissenschaftlichen Erfolgs antwortet L2 spontan und lachend: „Zur richtigen Zeit am richtigen Ort mit den richtigen Menschen zusammen zu sein.“ (L2|24) D.h. sie weiß ob der Bedeutung von sozialen Gelegenheiten und Kontakten. Zudem sei es wichtig, mutig zu sein, etwas zu wagen und sich in der Wissenschaftscommunity zu präsentieren und bekannt zu werden, denn: „nur wer sich zeigt, wird auch gesehen und letztlich wahrgenommen“ (ebd.). Die benannten Faktoren beziehen sich also auf eine Mischung aus Zufall, individuellen Bemühungen und die Kenntnisaufnahme durch die Fachcommunity.

**Individuelle Lern- und Entwicklungsbedarfe:** Die Mentee formuliert für sich selbst das Entwicklungsziel, sich gezielt im Bereich Forschung entwickeln zu wollen. Durch ihre Aussagen wird deutlich, dass sie insgesamt einen erhöhten Bedarf an fachlichem

Austausch hat und mit ihrer „One-Woman-Show Promotion“, die u.a. bedingt ist durch mangelnde Betreuung und fehlende oder unzureichende Foren zum fachlichen Austausch, nicht zufrieden ist. Aufgrund der thematischen Zweigleisigkeit in Projektarbeit und Dissertation stehe sie auch vor der Aufgabe, sich disziplinar zu verorten und ein wissenschaftliches Profil auszubilden.

**Teilnahmeaktivität im Mentoring-Programm:** Zum Zeitpunkt des Interviews ist die Doktorandin L2 bereits seit drei Jahren Mentee im *Leuphana Peer Mentoring*-Programm. Zu Beginn war sie Mitglied einer interdisziplinär zusammen gesetzten Vierergruppe. Die Soziologin nennt als Grund für die Programmteilnahme, „anders oder auch schneller“ mit Personen „über die Arbeit hinaus“ in Kontakt zu kommen (L2|26).

Die Gruppentreffen beschreibt L2 insgesamt als sehr positiv, wobei sie sich insgeheim eine stärkere fachliche und methodische Übereinstimmung wünscht. Über die Gruppenaktivität berichtet sie, dass die Mitglieder sich regelmäßig, meist im privaten Umfeld alle vier bis sechs Wochen treffen. Es wurde miteinander eine eigene Arbeitsstruktur entwickelt: zunächst beginne man mit einem Austausch über aktuelle Themen und Begebenheiten; im Anschluss werde ein vorab festgelegtes Thema bearbeitet. Dabei gestalten die Mentees den Mentoring-Prozess sehr zielorientiert, vereinbaren bspw. je individuelle Ziele und berichten sich über Erfolge und Versäumnisse, leisten jedoch auch ganz konkrete Unterstützung, indem sie sich z.B. Feedback zu schriftlichen Arbeiten geben. Die Peers fungieren nach der Definition von Kram/Isabella (1985) als *special peers* und spielen für L2 eine wichtige Rolle in ihrem Arbeitsumfeld.

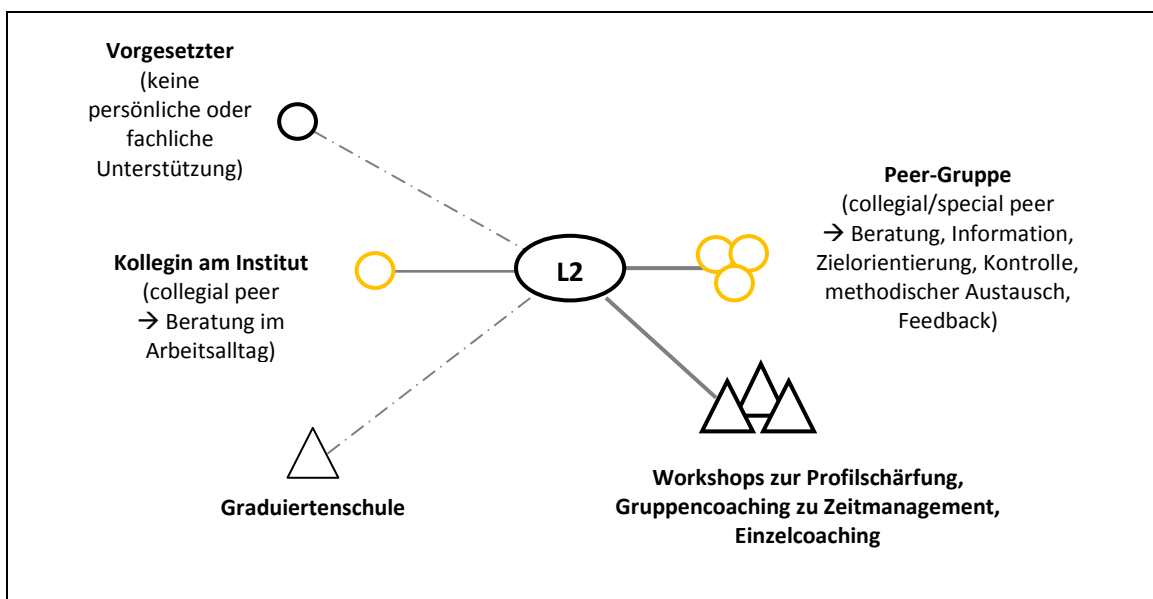
Die Doktorandin hat darüber hinaus verschiedene Angebote des *Leuphana Peer Mentoring*-Programms in Anspruch genommen: als Gruppe organisierten sie sich ein Gruppencoaching zum Thema Zeitmanagement; weiterhin besuchte sie auf Empfehlung der Programmkoordinatorin einen Workshop zur Profilschärfung, den sie aufgrund der hohen Kompetenz der Referenten und der intensiven Betreuung als sehr wertvoll einschätzt. Darüber hinaus nutzte sie auch das Angebot zu individuellen Coaching-Gesprächen. Die regelmäßig stattfindenden Plenartreffen, bei denen alle aktuellen Teilnehmenden zusammentreffen, habe sie bisher jedoch aus zeitlichen Gründen

(„freitagnachmittags“ (L2|71)) und weil ihr die Mentees der anderen Gruppen nur flüchtig bekannt sind, nicht besucht.

**Weitere relevante Kontexte:** Die fachliche und persönliche Betreuung durch ihren Doktorvater, der gleichzeitig auch ihr Vorgesetzter ist, beschreibt die Doktorandin als sehr gering. Sie berichtet davon, dass die Anforderungen der Projektarbeit häufig im Konflikt mit der Promotion stehen und Gesprächstermine mit dem Betreuer aktiv eingefordert werden müssen. Am Lehrstuhl selbst sei darüber hinaus nur eine Kollegin auf derselben Hierarchiestufe tätig, mit der sie sich austauschen und zu aktuellen Fragen beraten könne (*collegial peer*).

Sie nimmt unregelmäßig an Terminen einer Graduiertenschule der Universität teil, schätzt den Austausch jedoch als wenig gewinnbringend ein. Die Doktorandin plant, sich zur Erweiterung und Vertiefung ihrer forschungsmethodischen Kompetenzen einer Online-Gruppe von Methodikern anzuschließen und an nationalen Methodentreffen teilzunehmen. Somit sucht sie ganz konkret andere Soziotope auf, um ihr Handlungsrepertoire zu erweitern.

Auf Basis der Aussagen über die Teilnahmeaktivität und die Beziehungen zu Personen, die für L2 in der Phase der wissenschaftlichen Qualifizierung von Bedeutung sind, kann ihr Beziehungs- und Aktivitätsnetzwerk wie folgt dargestellt werden:



**Abbildung 14: Netzwerkanalytische Darstellung in Verbindung mit Mentoring-Funktionen (L2)**  
(eigene Graphik)

Durch die netzwerkanalytische Darstellung wird deutlich, dass die Doktorandin L2 in ihrem aktuellen Arbeitskontext nur auf wenige berufliche Kontakte zurückgreifen kann. Sie hat dieses Defizit erkannt und formuliert daher als Hauptmotivation zur Teilnahme am *Leuphana Peer-Mentoring*-Programm das Ziel, Kontakte vor Ort aufzubauen und sich nach Möglichkeit auch fachlich und forschungsmethodisch auszutauschen. Ihre berufliche Zielsetzung ist nicht eindeutig; vielmehr fährt sie zweigleisig und kann daher nach der Typologie von Klecha/Reimer (2008) als Gelegenheitswissenschaftlerin bezeichnet werden. Ihre Sicht auf das Berufsbild „Professor“ und ihre Selbstsicht stimmen zum Zeitpunkt der Befragung nicht überein. Es besteht Unsicherheit über die persönliche Eignung. Hier wären (weibliche) Vorbilder von Vorteil. Das Angebot, zusätzlich zur Peer-Gruppe eine Mentoring-Beziehung zu einer Professorin aufzubauen, nimmt sie jedoch nicht in Anspruch.

Um das formulierte Handlungsziel der Intensivierung forschungsrelevanter Tätigkeiten zu erreichen, muss L2 einerseits ihre soziale Umwelt verändern (v.a. durch den Aufbau eines beruflichen Netzwerks) und gleichzeitig ihr Handlungsrepertoire und ihr wissenschaftliches Profil weiterentwickeln. Das Mentoring-Programm, v.a. das zusätzliche Coaching, bietet ihr diverse Lernsoziotope, um entsprechende Strategien zu entwickeln.

Hervorzuheben ist, dass innerhalb des *Leuphana Peer Mentoring*-Programms eine vorbildliche Prozessbegleitung der Peer-Gruppen stattfindet. Mit der Zielorientierung im Gruppenprozess, gemeinsamen Workshops zur Kompetenzentwicklung für die Peer-Gruppe und dem zusätzlichen Angebot individueller Coaching-Gespräche werden wichtige Qualitätsmerkmale erfüllt, die die Effektivität der Programmteilnahme erhöhen.



### 5.6.3 Fallbeschreibung 3:

#### „Feldwissen, neue Kontakte und der Wunsch nach Ankommen“

**Zur Person und ihrem wissenschaftlichen Werdegang:** Die Molekularbiologin M3 ist zum Zeitpunkt der Befragung 42 Jahre alt und in der Position als Arbeitsgruppenleiterin beschäftigt. Sie hat in ihrem Heimatland Österreich Landwirtschaft studiert und schließlich mit der Promotion in Genetik die wissenschaftliche Laufbahn eingeschlagen, ohne dies von Beginn an geplant zu haben (M3|12): „Ich muss gestehen ich habe mich noch nie- ich bin jetzt nicht an die Universität gegangen, um zu sagen ich beginne eine universitäre Karriere.“ Nach der Promotion nahm sie eine Habilitationsstelle mit Leitungsaufgaben an, wobei sie erneut die Disziplin (nun Molekularbiologie) wechselt. M3 spielte etwa anderthalb Jahre nach Antritt der Stelle mit dem Gedanken, ihre Tätigkeit an der Universität zu beenden, wobei v.a. Zweifel an den eigenen Führungsqualitäten ausschlaggebend waren. Durch die Unterstützung einer direkten Mitarbeiterin und die selbständige Aneignung der notwendigen methodischen Kenntnisse kompensierte sie die damals wahrgenommenen methodischen Defizite. M3 kritisiert, dass der Übergang vom Doktorandenstatus zum Arbeitsgruppenleiter durch die Universität unzureichend begleitet werde, und man bei dieser Entwicklungsaufgabe weitgehend auf sich allein gestellt sei.

**Berufliche Ziele:** Im Hinblick auf ihre berufliche Weiterentwicklung ist sich die Habilitandin noch unsicher. Sie erklärt, dass sie sich selbst nicht als Professorin sehe. Sie strebe viel eher eine akademische Ratsstelle oder die Position der Arbeitsgruppenleiterin mit selbständig zu verfügendem Budget an. Die Stelle als Professorin sei für sie mit diversen negativen Aspekten verbunden; unter anderem habe man in dieser Funktion zu wenig Zeit für intensivere Kontakte zu Mitarbeitern oder auch Studierenden, was ihr persönlich wichtig sei. Hinzu kämen die „Schreibarbeit“ (M3|25), die aus ihrer Sicht in zunehmendem Maße die eigene Forschungstätigkeit verdränge.

Als weitere Bedingung nennt sie die fortwährende Anforderung an regionale Mobilität, die ihrem eigenen Wunsch nach „Ankommen“ widerspricht. Vor dem Hintergrund ihres bisherigen Werdegangs und ihrer aktuellen privaten Situation trifft sie die Aussage,

dass sie nur noch innerhalb von Deutschland bzw. gar nicht mehr „wandern“, also den Arbeitsort wechseln wolle (M3|144). Sie ist sich bewusst darüber, dass diese Einstellung ihre berufliche Karriere an der Universität in hohem Maße einschränkt.

**Subjektive Theorien über Erfolgsfaktoren:** Von der Mentee M3 werden diverse Faktoren genannt, die aus ihrer Sicht unbedingte Voraussetzungen für das Erreichen einer Professur sind: eine frühe Entscheidung und zielstrebige Verfolgung des Berufsziels, wissenschaftlicher Erfolg und internationale Relevanz der Thematik mit entsprechenden Publikationen, der richtige „Stall“, d.h. die akademische Herkunft (der Fachbetreuer oder auch die wissenschaftliche Arbeitsgruppe) und schließlich auch Führungsqualitäten („klare Ansagen“, „straffe Führung“). Sie sagt: „Dieses Sammelsurium, plus der eigene Wille ... das macht es einfach aus, um wirklich eine Professur zu bekommen.“ (M2|24)

**Individuelle Lern- und Entwicklungsbedarfe:** M3 bezeichnet sich selbst als „Ausländerin“ (M3|30) und bekennt, dass sie einen hohen Bedarf an Feldwissen, d.h. an informellem und formellem Wissen über Strukturen und Prozesse des deutschen Wissenschaftssystems habe. Daneben beschäftigt sie das Thema Führung. Schon sehr früh im Interview kommt die Habilitandin auf die Herausforderungen zu sprechen, die sich beim sprunghaften Übergang von der Doktorandin zur Arbeitsgruppenleiterin ergeben:

„Ein Schwachpunkt meine ich in jeder Karriere glaube ich ist, dass man- man macht seinen PostDoc wo man noch irgendeinen Vorgesetzten hat, der täglich, wöchentlich mit einem kommuniziert und einem sagt was man tun muss und wie es weitergeht. Und dann bekommt man ein eigenes Thema, eine eigene Gruppe und hat zwar noch immer Ansprache also ich kann jederzeit zu meinem Chef gehen, **aber** es wird natürlich erwartet, dass auf dieser Ebene selbsttätig, selbständig gearbeitet wird. Das wissenschaftliche Denken dabei ist kein Problem, aber der Umgang jetzt mit dieser Gruppe.“ (M3|4)

Im Zuge der Übernahme der Arbeitsgruppenleitung war sie zusätzlich gefordert, sich in eine neue Forschungsmethodik einzuarbeiten. Etwas später im Interview berichtet sie darüber, dass der Austausch über Methoden und forschungsmethodische Fortbildungen für sie besonders wichtig seien. Weiterhin orientiere sie sich an den quantitativen

Vorgaben für Publikationen, die die Universität im Hinblick auf die Zulassung zur Habilitation fordere.

**Teilnahmeaktivität im Mentoring-Programm:** Die Empfehlung einer Kollegin war ausschlaggebend dafür, dass sich M3 um die Teilnahme an dem *LMUMentoring*-Programm bewarb. Sie ging jedoch davon aus, dass sie im Vergleich zu den anderen Nachwuchswissenschaftlerinnen zu alt sei, um in das Programm aufgenommen zu werden. M3 formuliert, dass sie keine konkreten Erwartungen an das Programm oder ihre Programmteilnahme hatte, sich aber den Zugang zu und Austausch über Informationen struktureller Art wünschte: über Stellen im deutschen Wissenschaftssystem und damit verbundene Anforderungen, Karrierewege, Entgeltgruppen etc., also Feldwissen. Als „Ausländerin“ (M3|30, 48, 106) seien diese Spezifika für sie weitgehend unbekannt. Als zweiten Beweggrund nennt sie die zusätzliche, finanzielle Förderung, die im Rahmen des *LMUMentoring*-Programms gewährt wird. Etwas später im Interview wird deutlich, dass der persönliche Austausch und das Kennenlernen anderer (Nachwuchs-) Wissenschaftlerinnen ein weiteres wichtiges Bedürfnis ist, dem das Programm allerdings bislang nicht begegnete:

„Also wenn ich eine Hoffnung gehabt habe in diesem Mentee-Programm dann ist das, dass ich neue Leute kennen lerne. Das ist auch der Grund, warum ich zu diesen Stammtischen gehe. Ich bin Ausländerin ich kenne hier niemanden ich kenne in [Ort der Universität] niemanden, die nächsten Leute, die ich kenne leben 500 km von hier entfernt d.h. für mich ist es eigentlich essentiell, (2) mich auch auf privater Ebene auszutauschen, und das findet halt, wenig bis gar nicht statt.“ (M3|106)

Sie berichtet von den wenigen, gemeinsamen Treffen, zu denen die Mentorin eingeladen hat und gesteht, dass sie die meisten Mentees nicht namentlich kenne. Unter den Teilnehmerinnen gebe es keinerlei Initiative zur Vernetzung oder sonstige Aktivitäten. Sie erwähnt einen Stammtisch, der von der Fakultät organisiert werde, und hegt hier die Hoffnung, hier Kontakte zu anderen statusgleichen Wissenschaftlerinnen zu knüpfen. In der Selbstbeschreibung macht M3 deutlich, dass ihr der Aufbau von Kontakten, v.a. zu Professoren und „Größen“ in ihrem Fach, „extrem schwer“ (M3|54) falle. In diesem Zusammenhang berichtet sie von einer typischen Tagungssituation und

macht deutlich, wie schwierig sich der Zugang in bestehende Strukturen der Wissenschaftscommunity aus ihrer Sicht gestaltet:

„Es gibt Damentische, gemischte Tische und dann die Professoren, die sich aus langen, langen Jahren des gemeinsamen Arbeitens kennen und die sitzen einfach zusammen an einem Tisch und da hat man einfach keine Chance.“ (M3|54)

Die formelle Mentorin, die die Betreuung der Mentees der Fakultät übernimmt, habe das Thema Networking u.a. im Rahmen eines Treffens der Gesamtgruppe aufgegriffen. M3 berichtet positiv davon, dass die Mentorin aktiv die Vernetzung der Mentees untereinander fördere, worin M3 auch einen persönlichen Gewinn sieht, denn so könne man sich bei Bedarf (bspw. einer methodischen Fragestellung) an die Peers wenden.

Die Mentorin der „Mentee-Gruppe“ übernimmt laut M3 diverse Organisations-, Informations- und Beratungsaufgaben wie die Einladung von Gästen, die Verwaltung der finanziellen Mittel, die Vorbereitung von Themen für Gesprächsrunden; sie bietet zudem „personal training“ zur Vorbereitung auf Berufungsverfahren. Für die Habilitandin fungiert die Mentorin aufgrund der beruflichen Position („volle Professur“) und ihres hochschulpolitischen Engagements innerhalb der Universität als positives Vorbild. Zwar hatte M3 noch kein persönliches Gespräch mit ihr, würde jedoch, falls sie z.B. eine Entscheidung zu treffen habe und eine zweite Meinung oder einen Rat bräuchte, die Mentorin aufsuchen (M3|124).

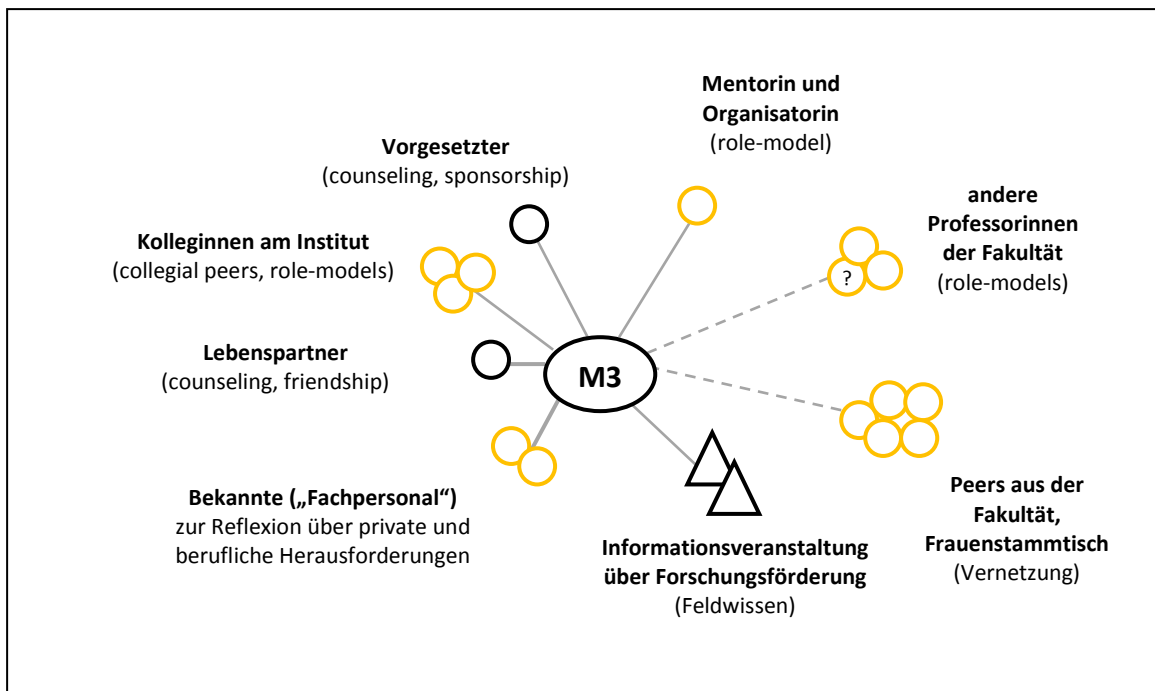
Die Mentee berichtet von einigen kurzen Episoden (*mentoring episodes*), in denen sie Entwicklungsimpulse und hilfreiche Anregungen erhalten habe. Insbesondere die „subjektiven Darstellungen“ und „Tatsachenberichte“ (M3|112) von eingeladenen Professorinnen, bei denen sie erfährt, was „Frau“ auf ihrem beruflichen Weg zur Professur erlebt hat, seien für sie von großem Nutzen. Sie erwähnt außerdem den Vortrag einer Referentin über Forschungsförderung und Antragsstellung. Diese Veranstaltung fand sie besonders hilfreich, da sie eine Kontaktperson kennengelernt habe, die sie bei Bedarf an Informationen oder Beratung zur Antragsstellung erneut anfragen könne.

M3 kennt das universitäre Angebot an Kursen zur Kompetenzentwicklung, nahm jedoch bislang aus verschiedenen Gründen nicht an solchen teil. Berufliche Fragestellungen bespreche sie lieber persönlich (mit Kolleginnen, ihrem Lebenspartner oder Bekannten). Die methodische Gestaltung der Seminare (z.B. Rollenspiele) schrecke sie oftmals ab; zudem seien die Veranstaltungen häufig ganztägig und die Anmeldung müsse sehr weit im Vorfeld erfolgen. Ihre experimentelle Tätigkeit lasse jedoch eine freie Zeiteinteilung nicht immer zu. Sie hält es für wichtig, die Veranstaltungen an die Zeitpolitik ihres Fachbereichs anzupassen.

**Weitere relevante Kontexte:** Die Habilitandin berichtet, dass sie einen guten Kontakt zu ihrem Vorgesetzten hat und von ihm bisher immer „zufriedenstellende Antworten“ (M3|124) auf ihre Fragen erhalten habe. Er unterstütze die Programmteilnahme, sei jedoch im Grunde der Meinung, dass das Mentoring-Programm bzw. einzelne Kurse nicht nützlich für die wissenschaftliche Laufbahn seien (M3|64). Auch die Habilitandin stellt an mehreren Stellen im Interview heraus, dass sie den Bedarf an spezifischer Frauenförderung eigentlich nicht sehe bzw. weibliche und männliche Nachwuchswissenschaftler gleiche Fragestellungen und Probleme hätten.

M3 erwähnt im Gespräch einige Personen aus ihrem privaten Kontext, und zwar den Lebensgefährten, der selbst eine leitende Position in der Wirtschaft hat, und zwei Freundinnen, eine Psychologin und eine Sozialwissenschaftlerin, die sie aufgrund ihrer Berufserfahrung als „Fachpersonal“ (M3|76) bezeichnet. Mit diesen bespreche und reflektiere sie regelmäßig Situationen aus ihrem beruflichen Kontext und schätzt diesen Austausch als sehr hilfreich ein.

Auf Basis der Aussagen von M3 können ihr persönliches Netzwerk und ihre Aktivitäten im Rahmen des Mentoring-Programms folgender Maßen dargestellt werden:



**Abbildung 15: Netzwerkanalytische Darstellung in Verbindung mit Mentoring-Funktionen (M3)**  
(eigene Graphik)

M3 ist Habilitandin in einer Disziplin, die überwiegend männlich geprägt ist; ihre Selbstsicht und das Berufsbild „Professor“ sind für sie zum Zeitpunkt der Befragung nicht in Einklang zu bringen. Ihr fehlen weibliche Rollenvorbilder. Das *LMUMentoring*-Programm arrangiert neben dem Kontakt zur formalen Mentorin auch Kontakte zu anderen Professorinnen, um Rollenvorbilder zugänglich zu machen. Die Einblicke in den Berufsalltag und die Erfahrungsberichte empfindet M3 als besonders hilfreich, um das eigene Handeln und auch die Selbstsicht zu reflektieren und teils auch zu modifizieren. Sie hat zudem ein privates Netzwerk, das ihr zur Reflexion und zum Austausch über berufliche Anliegen (v.a. Führungsverhalten) dient.

Innerhalb des *LMUMentoring*-Programms finden keine zielorientierte Begleitung des Mentoring-Prozesses und keine strategische Karriereplanung statt. M3 orientiert sich an objektiven Anforderungen wie bspw. den Vorgaben zur Anzahl der Publikationen, die während der PostDoc- und Habilitationsphase verfasst werden sollen. Ihre Skepsis gegenüber Frauenförderprogrammen und ihre Zielsetzung, an dem jetzigen Wohn- und Arbeitsort Fuß zu fassen, beeinflussen ihre Motivation zur Beziehungsgestaltung sowie ihre Teilnahmeaktivität im Programm.

#### 5.6.4 Fallbeschreibung 4:

##### **„Durch Rollenvorbilder und proaktiven Netzwerkaufbau zur Professur“**

**Zur Person und ihrem wissenschaftlichen Werdegang:** Die Mentee M1 ist 31 Jahre alt Diplom-Psychologin und hat zusätzlich ein Masterstudium in Statistik absolviert. Sie promovierte im Fach Statistik auf einer halben Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin. Da die Stelle nach der Promotion nicht aufgestockt wurde, hat sie „zum Trotz“ (M1|4) eine eigene Stelle beantragt und ist nun ihr „eigener Chef“ (ebd.). Zum Zeitpunkt der Befragung habilitiert sie im Rahmen eines Drittmittelprojektes.

**Berufliche Ziele:** Auf die Frage nach den beruflichen Zielen gibt sie als „Plan A“ an, eine Professur anzustreben, sieht jedoch auch alternative Arbeitsmöglichkeiten als Statistikerin im Bereich Banken, Versicherungen oder Pharmaforschung. Den Wunsch, Professorin zu werden, hegt sie seit dem ersten Tag ihres Psychologie-Studiums<sup>3</sup>. Ihrer Meinung nach werde in Bezug auf die Arbeitsbedingungen an Universitäten „von außen ... viel schlecht geredet, wenn man heute Professorin werden möchte“ (A1|22). Sie persönlich schrecken die prekären Bedingungen (u.a. Befristung) jedoch nicht ab; sie entspricht in der Typologie von Klecha/Reimer (2008) einer karriereorientierten Idealistin, die sich mit den besonderen Bedingungen der wissenschaftlichen Laufbahn arrangiert und zielstrebig die erforderlichen Schritte bewältigt.

**Subjektive Theorien über die Bedingungen einer wissenschaftlichen Karriere:** Für die Habilitandin M1 ist der ausschlaggebende Faktor für wissenschaftlichen Erfolg die persönliche Förderung und Unterstützung durch den Doktorvater und in ihrem Fall die Mitgliedschaft bzw. der Kontaktaufbau zu Mitgliedern der Wissenschaftscommunity bzw. einer „Gruppe von älteren Herren, die dann letztendlich diese Entscheidungen [über die Berufung auf eine Professur, Erg. v. AL] treffen wird oder sozusagen drauf Einfluss haben, weil sie Gutachter sind oder Tipps geben werden an die Leute, die dann Entscheidungen treffen“ (M1|60). Ihrer Meinung nach spielen viele, teils nicht beein-

---

<sup>3</sup> Über die Programmkoordination des LMUMentoring wurde bekannt, dass M1 zum August 2011 – also ein Jahr nach der Befragung – zur Professorin berufen wurde.

flussbare Aspekte im Karriereverlauf zusammen, auf die ein universitäres Mentoring-Programm allerdings nicht Einfluss nehmen könne (M1 | 75).

**Individuelle Lern- und Entwicklungsbedarfe:** Im beruflichen Umfeld der Mentee, also an der Fakultät sind kaum weibliche Kollegen oder Vorgesetzte beschäftigt. Auch während des Studiums gab es keine Professorin, die ihr als Vorbild gedient habe. Die Erfahrung, die einzige Frau unter Männern zu sein, prägt und beschäftigt sie, und so stellt der Wunsch nach Austausch über diese Erfahrung einer der Hauptbeweggründe für die Programmteilnahme dar.

**Teilnahmeaktivität im Mentoring-Programm:** Die Mentee M1 erfuhr von dem *LMUMentoring*-Programm bei Fakultätssitzungen, wo sie als Frauenbeauftragte vertreten war. Der Einstieg in das Programm erfolgte schließlich während der Promotion. Ursprünglich war das Mentoring-Programm ausschließlich auf Habilitandinnen ausgerichtet; aus Mangel an Habilitandinnen fand eine Öffnung für Studentinnen und Doktorandinnen statt. Die Mentee M1 hat in Eigeninitiative ihren Vorgesetzten um Erlaubnis zur Teilnahme und um ein Empfehlungsschreiben gebeten.

Die Habilitandin berichtet, dass ihr das *LMUMentoring*-Programm diverse Gelegenheiten biete, sich mit Wissenschaftlerinnen, die ebenfalls eine Professur anstreben, auszutauschen. M1 sieht sich dabei selbst als Rollenvorbild für Studentinnen und Doktorandinnen ihres Fachbereichs. Mentoring ist für sie die Möglichkeit, einen Zugang zu Fachkolleginnen zu erhalten, Erfahrungen, auch über Ungleichbehandlung, zu teilen und emotionale Befindlichkeiten, über die im beruflichen Alltag sonst nicht gesprochen werde, zum Ausdruck zu bringen.

Ihre Mentorin ist emotionale Stütze und fungiert als Rollenvorbild für den Professorinnen-Beruf. Aufgrund der fachlich unterschiedlichen Ausrichtung kann sie nicht die Funktion des Türöffners in die Fachgemeinschaft erfüllen, sondern ist v.a. ein sympathisches, „erfrischendes“ Vorbild, der es gelingt, Wissenschaft und Beruf zu vereinbaren. M1 erzählt, dass sie im Zeitraum des Programms etwa vier Einzelgespräche mit der Mentorin führte (auch telefonisch bei akuten Fragen) und hier v.a. „emotionale Dinge“ im Mittelpunkt standen.



Neben der Beratung und dem Austausch auf psychosozialer Ebene nutzte sie das Programm auch, indem sie mehrere Anträge auf finanzielle Förderung stellte. Hierdurch war es ihr möglich, an mehreren internationalen Tagungen teilzunehmen und dabei karriererelevante Kontakte aufzubauen und ihre Sichtbarkeit als Wissenschaftlerin zu erhöhen. Weiterhin hat die Mentee im Rahmen des angegliederten *LMU Extra*-Programms ein Stimmtraining besucht und aufgrund der positiven Erfahrungen den Anstoß zur erneuten Organisation eines solchen Trainings für die Mentees ihrer Fakultät gegeben.

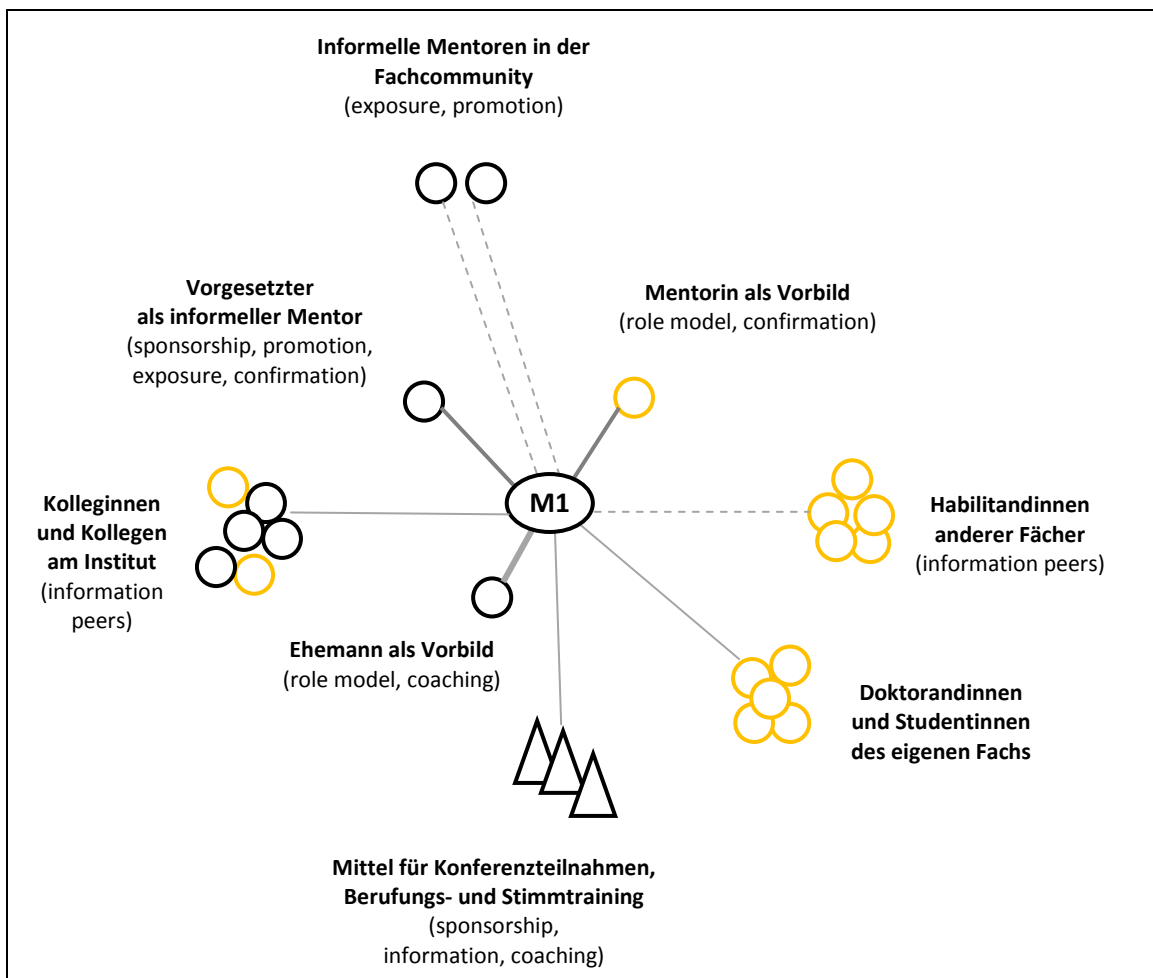
Auf die Frage nach der Nützlichkeit des *LMUMentoring*-Programms für das eigene berufliche Vorankommen macht sie deutlich, dass sie die Promotion und den Karriereweg bis jetzt auch ohne Programm geschafft hätte. Insgesamt vergibt sie jedoch den Wert 9, da der Austausch mit anderen Frauen ihres Fachbereichs ihr einen wertvollen emotionalen Rückhalt gegeben habe. Die Habilitandin ist sehr reflektiert und ihre Äußerungen lassen auf einen ausgeprägten Optimismus und eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung schließen: sie ist sich sicher, dass sie sich sowohl die Kompetenzen als auch die beruflichen Beziehungen aktiv aufbauen kann, die sie benötigt, um das Karriereziel Professorin zu erreichen.

**Weitere relevante Kontexte:** Die Mentee M1 beschreibt im Interview ihren Doktorvater als einen wertvollen Unterstützer und auch Mentor, der sie in beruflicher Hinsicht sehr stark gefördert hat. Er hat sie u.a. für wissenschaftliche Preise vorgeschlagen, ihr Gutachten ausgestellt und ihr bei der Bearbeitung ihres interdisziplinär angelegten Forschungsprojektes viel Freiraum gewährt. Diese Unterstützung hat ihrer Aussage nach wesentlich dazu beigetragen, dass sie sich das Berufsziel Professorin und den Weg dorthin immer mehr zutraute. Sie bezeichnet ihn als „Hauptgewinn während der Promotion“ (M1|20), denn er habe „sozusagen alles getan, was in seiner Macht steht“ (M1|20). Aufgrund unterschiedlicher thematischer Forschungsschwerpunkte kann er ihr jedoch keinen Zugang zu dem „Feld“, also dem Personenkreis verschaffen, in dem M1 Fuß fassen will. Die Etablierung in dem disziplinären Feld und die Kontakte zu relevanten Wissenschaftlern hat sie sich daher in den vergangenen Jahren erarbeitet, in-

dem sie auf internationalen und nationalen Tagungen gezielt Kontakte zu den überwiegend männlichen Professoren ihres Fachbereichs aufbaute (M1|57).

In ihrem privaten Umfeld spielt ihr Mann, der bereits eine Professur innehat, eine wichtige Rolle. Durch die Möglichkeit des direkten Vergleichs mit ihm, ist ihre Zuversicht gestärkt worden, ebenfalls das Ziel der Berufung auf eine Professur erreichen zu können.

Auf Basis der Aussagen lassen sich die Teilnahmeaktivität und die Beziehungen zu Personen, die für M1 in der Phase der wissenschaftlichen Qualifizierung von Bedeutung sind, folgender Maßen darstellen:



**Abbildung 16: Netzwerkanalytische Darstellung in Verbindung mit Mentoring-Funktionen (M1)**  
(eigene Graphik)

M1 realisiert die Idealform der Netzwerkkonzeption des Mentoring (Kram/Higgins 2008), die davon ausgeht, dass eine qualitative und funktionale Vielfalt an mentorale

Beziehungen zur Karriereförderung beiträgt. Durch die klare Formulierung ihres Berufsziels und gleichzeitig den aktiven Aufbau und die Pflege relevanter beruflicher Kontakte (u.a. zu renommierten Fachkollegen, der formalen Mentorin im Rahmen des *LMUMentoring*-Programms oder auch ihrem Doktorvater und informellem Mentor), modifiziert die Mentee ihre soziale Umwelt und schafft sich ein unterstützendes Netzwerk. Die zusätzlichen Angebote des Lernarrangements (z.B. Stimmtraining, Berufungstraining) wählt M1 nach Interesse und in Abhängigkeit ihrer zeitlichen Ressourcen aus und nutzt diese Lernsoziotope zur Erweiterung ihres Handlungsrepertoires. Das *LMUMentoring*-Programm gewährt M1 einen Rahmen, in dem sie ihrem klar formulierten Bedarf, nämlich weibliche Vorbilder kennen zu lernen, nachkommen kann: zum einen durch die Beziehung zur formellen Mentorin der Fakultät, weiterhin durch die fakultätsübergreifende Vernetzung auf Peer-Ebene und zudem auch in der Rolle und dem Selbstverständnis als weibliches Vorbild für Studentinnen und Doktorandinnen. Obwohl der Mentoring-Prozess nur in geringem Ausmaß von der Programmkoordination begleitet wird, gelingt es der Mentee, das Arrangement effektiv zur wissenschaftlichen Karriereentwicklung zu nutzen.

### **Zwischenergebnis**

Die Falldarstellungen in der Gesamtschau können als Beispiele für die je unterschiedliche Ausgestaltung der Teilnahme an formalen Mentoring-Programmen dienen. Es ist festzuhalten, dass die Teilnahme- und Lernaktivität und die mentorale Beziehungsgestaltung innerhalb von formalen Mentoring-Programmen variieren in Abhängigkeit von

- 1) den beruflichen Zielen der Mentees
- 2) der Fähigkeit, die aktuellen Entwicklungsbedarfe zu reflektieren und zu formulieren
- 3) der didaktischen Rahmung zur Selbststeuerung des Entwicklungsprozesses
- 4) der professionellen Begleitung der arrangierten, mentorale Beziehungen
- 5) der Eingebundenheit in soziale Netzwerke und damit den anderweitig verfügbaren Soziotopen zur Erweiterung des Handlungsrepertoires.

Im Rahmen von Mentoring-Programmen bietet sich die Gelegenheit, diese Zusammenhänge sichtbar und bewusst zu machen. Hierzu bedarf es einer konzeptionellen Gestaltung von Mentoring-Programmen als soziale Lernarrangements. Diese Idee wird im abschließenden Kapitel dieser Arbeit ausgeführt.

## **6 Ergebnisdiskussion und Ausblick**

In diesem abschließenden Kapitel werden zentrale Ergebnisse unter Rückbezug auf die theoretischen Annahmen zusammengeführt und diskutiert. Mentoring-Programme werden als soziale Lernarrangements begründet und dabei neu definiert. Die Arbeit schließt mit Kommentaren, in denen Auffälligkeiten, offene Fragen und Perspektiven aufgenommen werden.

### **6.1 Mentoring-Programme als soziale Lernarrangements**

Forschungsleitend für diese Arbeit ist die Frage, wie und unter welchen (Kontext-) Bedingungen Teilnehmerinnen an einem Mentoring-Programm das soziale Arrangement bestehend aus formalen Mentoring-Beziehungen und Lerngelegenheiten zur wissenschaftlichen (Weiter-)Qualifizierung nutzen. Hierzu wurde ausgehend von theoretischen Überlegungen zur ziel- und kontextabhängigen Teilnahmeaktivität im sozialen Lernarrangement Mentoring-Programm eine Befragung von aktuellen und ehemaligen Mentees dreier universitärer Mentoring-Programme durchgeführt.

Bereits in der Einleitung dieser Arbeit habe ich darauf hingewiesen, dass die durch die Studie gewonnenen Ergebnisse nicht nur von erkenntnistheoretischer, sondern auch von praktischer Relevanz sind. Im folgenden Kapitel werden abschließend wesentliche Erkenntnisse zusammengetragen und diskutiert sowie mit Empfehlungen zur Gestaltung von Mentoring-Programmen für weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchs verbunden.

#### **Ziele, Erwartungen und Lerneffekte der Teilnehmerinnen**

Kennzeichen eines Lernarrangements ist ein vorformuliertes, übergeordnetes Lernziel, wobei die Lernenden sich je individuelle Ziele setzen und unterschiedliche Strategien der Zielerreichung verfolgen (Siebert 2005, 2006a). Die Ziele der hier untersuchten, universitären Gruppen- und Peer-Mentoring-Programme richten sich im Kern auf die gleichstellungsorientierte, persönliche und berufliche Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und das „Halten“ von Frauen im Sektor Wissenschaft.

Nachwuchswissenschaftlerinnen suchen und sehen in formalen Mentoring-Programmen die Möglichkeit, ihre berufliche Zukunftsperspektive zu reflektieren und im

Austausch mit anderen Wissenschaftler/inne/n zu klären, inwieweit ihre Vorstellungen von wissenschaftlicher Tätigkeit mit den Anforderungen und Realitäten einer Wissenschaftskarriere übereinstimmen. Dieses selbstreflexive Moment ist wesentlich und unabdingbar für Mentoring (Schell-Kiehl 2008).

Die hier vorliegende Untersuchung machte deutlich, dass die Zielsetzungen der jeweiligen Teilnehmerinnen – nicht nur die beruflichen Ziele, sondern auch die Erwartungshaltung an das Programm – äußerst vielfältig sind. Es gibt die Gruppe der Zielsicheren, welche die wissenschaftliche Karriere mit dem Endziel Professur verfolgen: sie haben das Ziel klar formuliert und finden Strategien, mit den spezifischen Bedingungen im Wissenschaftssystem umzugehen (siehe auch karriereorientierte Idealisten nach der Typologie von Klecha/Reimer 2008). Unter den befragten Postdoktorandinnen sind zudem Frauen, die der Professur eine feste Stelle im akademischen Mittelbau vorziehen würden. Hierbei nennen die Befragten sowohl finanzielle als auch persönliche Gründe, die gegen das Berufsziel sprechen. Nicht zuletzt fällt die Aussage, dass man sich selbst nicht als Professorin sehe, da der vorherrschende, männlich geprägte Führungsstil nicht mit der Selbstsicht als Frau in Einklang zu bringen ist. Die dritte Gruppe von Mentees schließt im vornherein oder als Ergebnis der Auseinandersetzung mit den Spezifika der wissenschaftlichen Laufbahn (v.a. hohe Mobilitätsanforderungen, Erwartungen bzgl. des Alters, geringe Aussicht auf dauerhaften Verbleib an der Universität) ein Verweilen an der Universität aus.

So heterogen die Ziele, so unterschiedlich sind auch die Erwartungen an die Programmteilnahme. Grob lassen sich dennoch folgende Schwerpunkte ausmachen, die die „Suchbewegung“ (Tietgens 1982, S. 97) der Mentees innerhalb der Mentoring-Programme mitbestimmen:

- Klärung der individuellen Geeignetheit für den Professorinnen-Beruf (Frage nach Kompetenz, Potential, Passung persönlicher und systemimmanenter Werte)
- Bedarf an spezifischem Feldwissen über Abläufe, Strukturen, Bedingungen an der eigenen Universität sowie im Vergleich zu anderen Universitäten

- Wunsch nach Austausch mit anderen Frauen bzw. Kolleginnen, die in derselben beruflichen Situation sind (Peer-Ebene)
- Wunsch nach Kontakt und Auseinandersetzung mit weiblichen Vorbildern und Einblick in deren Biographie und Leben als Professorin (*step ahead*-Mentor/in/en)

Es wurde durch die Befragung deutlich, dass für viele Teilnehmerinnen die Erwartung, andere Frauen in der gleichen Situation bzw. auf der gleichen oder nächsten Hierarchieebene kennen zu lernen, im Vordergrund steht. Die Beziehungsorientierung der befragten Frauen überwiegt damit die mögliche Wirksamkeitsorientierung, die der Idee des Networking zu Grunde liegt (Lang 2005; Hemmati-Weber 1996). Personen, die entweder neu an die Universität gekommen sind oder ihre Arbeitssituation als relativ isoliert beschreiben, motiviert die Aussicht auf Kontakte vor Ort, auch außerhalb des eigenen Fachbereichs. Universitären Peer-Mentoring-Programmen wird somit eine soziale und integrative Funktion zugeschrieben, wodurch die Universität nicht nur als Arbeits-, sondern auch als Lebensort erlebt werden kann. Es ist zu erwarten, dass dies eine längerfristige Bindung an die Universität fördert und sich durch soziale Kontakte am Arbeitsplatz das Wohlbefinden und die Arbeitszufriedenheit der Teilnehmenden steigern (vgl. auch Allen et al. 1999).

Im Hinblick auf die Lernimpulse und -effekte, die sich innerhalb von Mentoring-Programmen ereignen, hat die Studie einige bekannte Aspekte bestätigt. Bezieht man sich auf die Unterteilung von de Janasz/Sullivan (2004) liegt der Schwerpunkt der Lerneffekte, die sich in Mentoring-Beziehungen ereignen, im Bereich *knowing how*, d.h. es wird strategisches Wissen über die Bedingungen des Erfolgs und der beruflichen Platzierung im wissenschaftlichen Feld erworben. Daneben zählen zu diesem Bereich vielfältige strategische Überlegungen, die sich auf den Umgang mit Konflikten, Strategien des Sichtbarwerdens (durch Publikationen, Vorträge und Teilnahme an Veranstaltungen und den Diskussionen der Fachcommunity) oder auch motivationale Aspekte beziehen. Fachliche und methodische Fragestellungen spielen eine untergeordnete Rolle im Peer-Mentoring. Zu Fragen der Forschungsförderung oder Schaffung

eigener Stellen, was der Funktion *sponsorship* gleichkommt, kann im Rahmen von Mentoring-Programmen lediglich beraten oder es können Experteninformationen zugänglich gemacht werden (z.B. durch Vorträge zu Forschungsförderprogrammen wie im *UniMento*- und *LMUMentoring excellence*-Programm).

*Knowing why*, also die Klärung persönlicher Überzeugungen, der Motivation und Werte sowie Fragen der beruflichen und persönlichen Identität, sind Inhalte der Interaktion in vertrauensvollen Kleingruppen. Die persönliche Auseinandersetzung und Klärung der Karrieremotivation, aber auch der beruflichen Zielperspektive ist in Großgruppen oder stark fluktuierenden Gruppen nur sehr beschränkt möglich.

Beachtenswert ist jedoch der Effekt, dass die Empfehlung zur Teilnahme und die Aufnahme in das Programm bewirkt, dass die ausgewählten Mentees als förderungswürdige Nachwuchswissenschaftlerinnen benannt und sichtbar werden und sich selbst als „förderungswürdig“ verstehen, auch wenn dies nicht alle gleichermaßen nach außen tragen (vgl. auch Meyerhofer 2005). Die Mentoring-Funktion *exposure/visibility* wird somit also indirekt gewährt.

Der dritte Bereich des *knowing whom*, d.h. die Reflexion über die Bedeutung von Netzwerken, wird in den Interviews nur selten erwähnt. Dies verwundert ob der Annahme, dass Mentoring-Programme Nachwuchswissenschaftlerinnen bewusst bei der Netzwerkbildung unterstützen sollen. Nur von einer Mentee (M3) wird erwähnt, dass ihre Mentorin das Thema Netzwerkaufbau aufgriff und die Mitglieder der Großgruppe zur gezielten Vernetzung untereinander angeregt wurden. Wie oben erläutert wurde, ist die Vernetzung auf Peer-Ebene genauso wichtig wie Kontakte zu renommierten Fachkolleg/inn/en in der Wissenschaftscommunity. Lediglich M1 berichtet davon, dass sie selbstinitiativ und gezielt Kontakte zu Professoren in ihrem Forschungsbereich suchte und aufbaute; ob sie die Anregung hierzu durch das Programm bekam, kann auf Basis der Daten nicht geklärt werden.

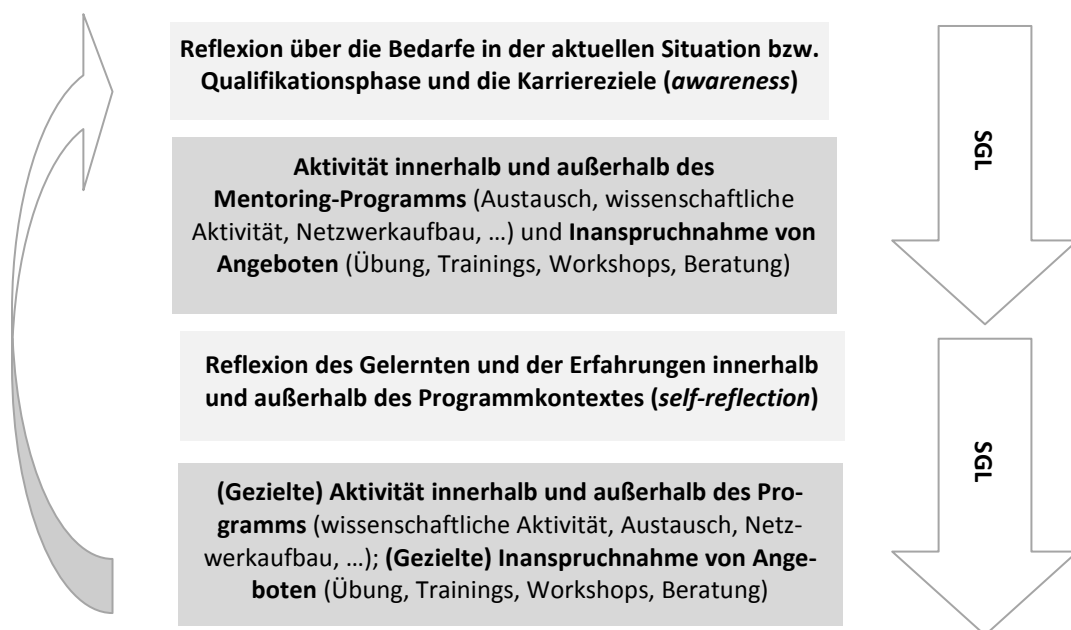
### **Professionelle Anleitung zum selbstgesteuerten Lernen und Lernberatung**

Innerhalb eines thematischen Rahmens, der bei Mentoring-Programmen für wissenschaftlichen Nachwuchs meist mit den Schlagworten Gleichstellung, wissenschaftliche Laufbahn- und Karriereplanung sowie Vernetzung umschrieben wird, herrscht Ergeb-



nisoffenheit in Bezug auf das, was die Teilnehmenden eigenverantwortlich, im Austausch mit anderen und in selbstgewählten Veranstaltungen und Workshops lernen und lernen wollen.

Lernarrangements sind von ihrem Design her so angelegt, dass sie die Eigenverantwortung der Lernenden erfordern und Selbstorganisationsfähigkeit, also die Fähigkeit zur Eigenmotivation, zur Koordinierung, Planung und eigenständigen Zielverfolgung fördern (Schüßler 2003; Siebert 2005). Idealer Weise läuft der selbstgesteuerte Lern- und Entwicklungsprozess im Rahmen von Mentoring-Programmen wie folgt ab:



**Abbildung 17: Modell des selbstgesteuerten Lernens (SGL) im Kontext von Mentoring-Programmen (eigene Graphik)**

Die durchgeführte Studie gibt Hinweise darauf, dass eine professionelle Unterstützung bzw. Begleitung der Teilnehmenden bei der selbstgesteuerten Entwicklung in dem komplexen Programmkontext Mentoring von Nöten ist (vgl. Kapitel 5.4).

Aufgrund der Heterogenität der Gruppe des wissenschaftlichen Nachwuchses (in Bezug auf die Beschäftigungssituation, berufliche Ziele, das Alter, frühere Lernerfahrungen, das Selbstbild und die subjektiven Theorien über Anforderungen des Wissenschafts-

betriebs) sind Austausch und Beratung unter den Peers bzw. zwischen Mentees und Mentor/in durch individuelle Lernberatung zu ergänzen.

Ziel der Beratung ist, dass die einzelne Teilnehmerin sich über ihren subjektiven Handlungsraum (Ziegler 2008; 2009b), ihre Ziele sowie die Entwicklungsbedarfe in Hinblick auf den wissenschaftlichen Qualifikationsprozess bewusst wird. Diese Rolle des Lernbegleiters kann im Rahmen formeller Mentoring-Programme methodisch ausgebildeten Programm-Organisatoren oder/und geschulten Mentor/inn/en zukommen. Lern- und Entwicklungsbegleitung in Mentoring-Programmen umfasst demnach folgende Aufgaben:

- Im persönlichen Gespräch oder durch Fragebögen kann ein Bewusstsein über die Lern- und Entwicklungsbedarfe jeder Einzelnen geschaffen oder vertieft werden, was der ersten Stufe *awareness* des *Concerns-based-adaption-model* entspricht (vgl. Hord et al. 1987). Auch ressourcenorientierte, systemische Verfahren (wie z.B. Coaching, Kompetenz- und Potentialanalyse), die Kompetenzen und (ungenutzte) soziale oder personale Ressourcen aufdecken, sind hier zu empfehlen.
- Idealer Weise sollte eine allgemeine Einführung in die Prinzipien des (Peer-) Mentoring, die Lern- und Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb des Arrangements, aber auch die Anforderungen an die Teilnehmenden als Lernende im Sinne einer Rollenklärung erfolgen, so dass eine Verständnis für das Programmkonzept (*program understanding*) erzeugt wird (Forum Mentoring e.V. 2010; Hofmann-Lun et al. 2002; Siebert 2006a, b). Es gilt, den Teilnehmenden zu verdeutlichen, wie das Arrangement am besten „genutzt“ werden kann, d.h. wie sie sich idealerweise mit den Beziehungs- und Informationsangeboten auseinandersetzen sollen. Man könnte dies als „Gebrauchsanweisung“ verstehen, auf deren Grundlage jede einzelne entscheidet, wie sie die Programmzeit gestaltet.
- Der Mentoring-Prozess zeichnet sich durch eine individuelle Ziel- und Verbesserungsorientierung aus (Hofmann-Lun et al. 2001; Ziegler 2007); allerdings wurde dieser Aspekt nur in einigen wenigen Fällen erwähnt (nur im *Leuphana Peer Mentoring*-Programm). Mentoring richtet sich immer auf ein Ziel; die Klärung und Formulierung von Zielen sowie die Entwicklung von Strategien zur Zielerrei-

chung sind seitens der Mentor/inn/en oder Programm-Koordinator/inn/en zu unterstützen. Das *LMUMentoring excellence*-Programm reagierte nach Auskunft der Koordinatorin bereits auf diesen Mangel, indem zukünftig bei Programmbeginn individuelle Zielvereinbarungen definiert werden. Zielvereinbarungen motivieren und strukturieren gleichermaßen den Lern- und Entwicklungsprozesses und ermöglichen nicht zuletzt sichtbare Erfolgserlebnisse.

- Nach der Zielklärung ist zu überlegen, welche Maßnahmen zur Erweiterung des Handlungsrepertoires passend und empfehlenswert wären. Alle Personen, zu denen mentorale Beziehungen bestehen, können hierzu Informationen und Erfahrungen teilen und die Einzelne beim Ressourcenmanagement (Lernumfeld organisieren, Zeitmanagement, Motivations- und Emotionsregulation) beraten (Hord et al. 1987; Boekaerts 1999). Als Beispiel sei hier die persönliche Empfehlung von passenden Fortbildungsveranstaltungen oder (beruflich) relevanten Personen genannt.
- Eine weitere Aufgabe der Lernberatung ist die Anleitung bzw. Befähigung der Teilnehmerinnen zur bewussten Reflexion über das Gelernte, Erfahrene und Erlebte (Siebert 2005). Angebote zur Metakognition, zum Feedback und zur Evaluation sind in den drei untersuchten Programmen sehr unterschiedlich vertreten. In den Mentoring-Programmen der Universität Augsburg und Lüneburg gibt es hierzu feste Programmbausteine mit überwiegend diskursiven Formen der Evaluation (i.R. von Plenarveranstaltungen, Feedback- und Abschlussveranstaltungen); im *Leuphana Peer Mentoring*-Programm und dem *LMUMentoring excellence*-Programm werden die Teilnehmerinnen dazu angehalten, einen schriftlichen Zwischen- und Abschlussbericht zu verfassen. Entsprechend der Theorie des selbstgesteuerten Lernens und des Konzepts des Lernarrangements sind diese evaluativen Momente von großer Bedeutung für nachhaltiges Lernen (vgl. auch Forum Mentoring e.V. 2010) und sollten fest in Mentoring-Programme integriert werden, da sie die Lernergebnisse erkennbar machen und zur Entwicklung von Selbstlernkompetenz beitragen.

### Bedarfsorientierung und Mitgestaltung als didaktische Prinzipien

Die drei vorgestellten Programme zeigen exemplarisch, wie eine Mitgestaltung der Mentees ermöglicht werden kann; Mitgestaltung und damit Veränderbarkeit der Lernumgebung sind nach Grassinger et al. (2010) sowie Pinquart/Silbereisen (2008) eine wesentliche Bedingung für anregende und damit entwicklungsförderliche Umwelten.

Partizipation auf der Gruppenebene bedeutet, eigene Themen und Anliegen einzubringen. Nicht jede Teilnehmende macht von dieser Möglichkeit in gleicher Weise Gebrauch – manche fühlen sich in der Beobachterrolle wohler oder haben schlichtweg kein bewusstes, artikulierbares Anliegen.

Weiterhin ist eine gewisse Mitbestimmung bei der Einteilung in Gruppen bzw. der Zuordnung von Mentorinnen und Mentoren zu ermöglichen. Der/die Mentor/in und die Peer-Gruppenmitglieder sind schließlich eine Komponente der Entwicklungsumwelt; wird hier seitens der Mentees eine mangelnde Passung (*mismatching*) wahrgenommen, so ist bietet diese durch Dritte arrangierte Umwelt keine Anregungen zur Weiterentwicklung des Handlungsrepertoires. Entsprechend des Aktiotop-Modells müsste die Umwelt modifiziert werden (vgl. Ziegler 2008) – entweder durch Ersatz oder auch die Ergänzung des Mentors oder der Mentorin durch andere Personen und Rollenvorbilder. Das *LMUMentoring excellence*-Programm ermöglicht zudem die Mitbestimmung bzw. Selbstverwaltung zugewiesener Gelder, wobei gemeinsame Entscheidungen über die Verwendung der Gelder getroffen werden müssen.

Auf der Programmebene gelingt Partizipation, wenn Bedürfnisse geäußert werden können (mündlich oder schriftlich) und das Programm gleichzeitig die entsprechende Offenheit und Variabilität hat, um darauf im Rahmen seiner Ressourcen mit passenden Angeboten reagieren zu können.

Obwohl in den Aussagen der Mentees deutlich wurde, dass die Programmorganisatoren Offenheit signalisierten und Partizipationsmöglichkeiten boten, scheint dies die Mentees in ganz unterschiedlicher Art und Weise anzusprechen; bisweilen wird die aktive Mitgestaltung sogar als Überforderung empfunden (A2|77). Dabei ist zu beachten, dass jedes Lernarrangement innerhalb gewisser inhaltlicher, zeitlicher und organisatorischer Grenzen einen Spielraum bietet, jedoch nicht alle Lernbedarfe innerhalb des Arrangements Mentoring-Programm abgedeckt werden können. Dies ist letztlich

auch abhängig von den finanziellen und personellen Ressourcen sowie der Teilnehmeranzahl. Die Analyse zeigte, dass in den drei Programmen bereits eine Art Bildungsnetzwerk an der jeweiligen Universität geschaffen wurde bzw. vorhandene universitäre Einrichtungen und Angebote (z.B. Mitarbeiterfortbildung, hochschuldidaktische Angebote, Stipendien, Graduiertenschulen) eingebunden werden. Parallelstrukturen sind im Hinblick auf die Gefahr der Unübersichtlichkeit und des Überangebots (siehe Aussage der Doktorandin M6) zu vermeiden.

Mitgestaltung in offenen Lernarrangements ist dabei an bestimmte Bedingungen geknüpft ist: hierzu zählen die Information über Gestaltungsspielräume, Vertrauen in die Kompetenz und die Wirksamkeit der Gruppenmitglieder bzw. Peers und auch die organisatorische Unterstützung bei der Realisierung von Ideen.

Die Befragung generierte außerdem Erkenntnisse über die Beschaffenheit von Angeboten für Nachwuchswissenschaftlerinnen. So zeigte sich, dass Workshops dann genutzt werden, wenn folgende Bedingungen gegeben sind: Zuschnitt auf die Zielgruppe (fachspezifisch, Relevanz des Themas, Passung an Zeitpolitik des Fachs), Kompetenz bzw. Besonderheit der Trainer, persönliche Empfehlung eines Angebots, Angebot exklusiv für bestehende, vertraute Gruppe, Mitspracherecht bei der Auswahl der Thematik, (Unterstützung bei der) Organisation einer Veranstaltung durch die Programmorganisation, zeitliche Passung (z.B. keine zwei- bis dreitägigen Veranstaltungen, auch Möglichkeit zur kurzfristigen Anmeldung). Die Befragten erwähnten allesamt zeitökonomische Abwägungen, die mitunter durch Kontextfaktoren (familiäre Verpflichtungen, Befürwortung der Angebote durch den Vorgesetzten, Arbeits- oder Forschungsbedingungen), aber auch individuelle Faktoren (aktuelle Bedarfe, Vorkenntnisse) beeinflusst werden.

Es wurde jedoch insgesamt deutlich, dass das organisierte Rahmenprogramm eine untergeordnete Rolle spielt (vgl. auch Lind 2006b) und das Besondere in der Austauschmöglichkeit mit Gleichgesinnten, Vorbildfrauen und Expert/inn/en gesehen wird. Das Programmkonzept sollte einen klaren und angemessenen zeitlichen Rahmen gewähren, so dass eine Begleitung der wissenschaftlichen Weiterqualifizierung realisiert werden kann. Die Programmdauer von einem Jahr wird teilweise als zu kurz

erlebt; allerdings ist auch ein offenes und damit undefiniertes Ende m. E. nicht empfehlenswert, denn die zeitliche Begrenzung stellt auch eine Strukturierungshilfe dar.

Alle hier betrachteten Programme geben durch ihr Konzept einen gewissen Rahmen vor und im Austausch mit den Teilnehmenden bzw. von den Teilnehmenden selbst werden zusätzliche Lern-, Beratungs- oder Informationsangebote organisiert. Die Hauptverantwortung für den persönlichen Entwicklungsprozess liegt jedoch bei den Teilnehmenden (Schüßler 2003). Nur im Zusammenspiel zwischen Koordination und Teilnehmerschaft kann ein bedarfsgerechtes Programm entstehen. Dies soll folgende Graphik verdeutlichen, die auf der einen Seite die Verantwortungsbereiche der Programmkoordination und auf der anderen Seite die Rolle der Mentees aufführt (vgl. auch Michel-Alder 2004):



**Abbildung 18: Verhältnis von Programmkoordination und Programmteilnehmerinnen**  
(eigene Graphik)

### Ausgewogenheit von Instruktion und Konstruktion

Eines der didaktischen Prinzipien von Lernarrangements ist die Ausgewogenheit von Instruktion, also auf Wissensvermittlung ausgerichtete Lehr- und Lernformate, und Konstruktion, d.h. auf den selbstgesteuerten Erwerb und die Wissensgenerierung ausgerichtete Lernelemente. Dabei bildet jeweils ein spezifisches Thema oder eine Frage- oder Problemstellung den Rahmen des Lernarrangements (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001). Den thematischen Rahmen der hier untersuchten Mentoring-Programme bilden die Themen *Gleichstellung* und *wissenschaftliche Karriereentwicklung*.

Gleichwohl ergibt sich der thematische Rahmen auch durch die konkreten Anforderungen und zu erwerbenden Wissensbestände und Kompetenzen in der wissenschaftlichen Qualifizierungsphase. Somit können weiterhin die von Hubrath (2006) und Fisher/Zigmond (2001) benannten Kompetenzfelder als Themen des Lernarrangements betrachtet werden:

- 1) *die thematische Profilierung in der jeweiligen Fachdisziplin und die Entwicklung einer forschungsethischen Haltung*
- 2) *die Vernetzung innerhalb der Universität und in der Wissenschaftscommunity*
- 3) *den Erwerb von Feldwissen zur Orientierung im Wissenschaftssystem*
- 4) *die Kompetenz tradiertes und selbst generiertes Wissen verbal (in der Lehre und in Vorträgen) und schriftlich vermitteln zu können (Vermittlungskompetenz)*
- 5) *die Fähigkeit zu Selbst-, Zeit- und Projektmanagement*

Die Studie zeigte, dass alle Programme sowohl instruktive als auch konstruktive Elemente im Gesamtarrangement integrieren: Zu den instruktiven Formen zählen Vorträge von Expert/inn/en zu wissenschafts- und karriererelevanten Themen sowie Seminare zur Kompetenzentwicklung, aber auch Erfahrungsberichte, Begleitung und Anregungen von Mentor/inn/en und Wissenschaftler/inne/n. Darüber hinaus sind die Einbeziehung von Erkenntnissen der Hochschulforschung (Karrierewege und Bedingungen in der Wissenschaft, Benachteiligung und geschlechtsspezifische Unterschiede) sowie die Auseinandersetzung mit hochschulpolitischen Positionspapieren und Empfehlungen (bspw. des Wissenschaftsrats) im Rahmen instruktiv ausgerichteter Lernsettings denkbar.

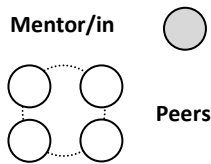
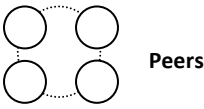
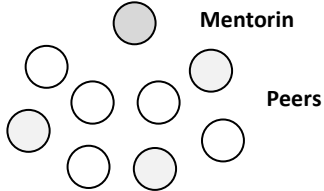
(Ko-)Konstruktion von Wissen und Sichtweisen findet hingegen in allen informellen Settings und Beratungsgesprächen unter den Peers und mit erfahrenen Expert/inn/en aus dem Arbeitsfeld Wissenschaft und außeruniversitären Arbeitsfeldern statt.

### **Peer-Mentoring oder Networking?**

Mentoring-Programme können als kostengünstige Variante der Personalentwicklung bzw. Nachwuchsförderung verstanden werden, weil sie aufgrund der didaktischen Funktionsweise (selbständige, kollegiale Beratung, soziales und situatives Lernen, Wissensteilung im Netzwerk) viele Nachwuchswissenschaftlerinnen gleichzeitig bedienen. Um jedoch den individuellen und teils sehr heterogenen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Teilnehmerinnen zu entsprechen, plädiere ich für die Beachtung des Prinzips der Individualisierung, wie es Ziegler (2009a) in seinem Beitrag als bedeutsame Bedingung für Mentoring ausweist. Individualisierung im Sinne der persönlichen Zuwendung der Mentorin an die einzelne Mentee ist eine Erwartung, die das Mentoring-Konzept erweckt und auch erfüllen sollte. In einer Tandem-Beziehung ist dieser Anspruch erheblich leichter zu erfüllen als in einer Gruppen-Mentoring-Konstellation. Hier ist individuelle Beratung durch eine/n Mentor/in nur dann möglich, wenn der Kreis der zu Betreuenden nicht zu groß ist (4-6 Personen), der/die Mentor/in über einen Erfahrungsvorsprung sowie Beratungskompetenz verfügt und Einzelgespräche als Bestandteil des Mentoring definiert und ausgewiesen werden. In reinen Peer-Mentoring-Gruppen ist von Mentoring nur dann zu sprechen, wenn gegenseitige wohlwollende Zuwendung gegeben wird und ein Interesse am beruflichen und persönlichen Vorankommen des Anderen besteht (Kram/Higgins 1983; McManus/Russel 2007; Ziegler 2009).

Formale Peer-Mentoring-Programme wählen nach bestimmten Kriterien Bewerber/innen als Teilnehmer/innen aus und unterstützen in einem zweiten Schritt eine Gruppen- bzw. Netzwerkbildung. Im Vergleich der drei ausgewählten Programme wurde sichtbar, dass in der Realisierung des Programmkonzepts die Elemente Peers, Mentoring und Gruppe bzw. Netzwerk auf ganz unterschiedliche Art und Weise miteinander verbunden werden. Die strukturellen Unterschiede seien in folgender Graphik dargestellt:



UniMento-Programm der Universität Augsburg: Gruppen-Mentoring	Leuphana Peer Mentoring- Programm: Peer-Mentoring	LMUMentoring excellence- Programm: Formales qualifikations- übergreifendes Frauennetzwerk
 <p>Gleichrangigkeit und Reziprozität unter den Peers; Aufbau von strong ties zu den Gruppenmitgliedern möglich; Mentor/in als zusätzliche/r Ansprechpartner/in</p>	 <p>Gleichrangigkeit und Reziprozität kennzeichnen die Peer-Beziehungen; Aufbau von strong ties zu den Gruppenmitgliedern möglich</p>	 <p>Hierarchisches Verhältnis zwischen Mentorin und Peers, Gleichrangigkeit unter den Peers, Qualifikationsunterschiede; Aufbau von weak ties unter den Teilnehmenden; Bildung von Unter- bzw. Kerngruppen</p>

**Abbildung 19: Unterschiedlichkeit der strukturellen Beziehungen in den drei Mentoring-Programmen (eigene Graphik)**

Alle drei Konzeptionen entsprechen grundsätzlich der Beziehungsorientierung der Teilnehmenden (Lang 2005) und damit dem Bedarf von Nachwuchswissenschaftlerinnen nach Austausch sowie dem Kennenlernen von Rollenvorbildern und Gleichgesinnten. Das Potential des Münchner Mentoring-Programms wird jedoch nicht ausgeschöpft: Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass lediglich in den zwei Mentoring-Programmen, die Kleingruppen bildeten (*UniMento* und *Leuphana Peer Mentoring-Programm*) intensivere Peer-Beziehungen (*strong ties*) aufgebaut wurden, die psychosoziale Unterstützung bieten (Burt 1972); im Münchner Mentoring-Programm wurde diese Funktion z.T. durch die Mentorin ausgeübt. Die Aussagen deuten auch darauf hin, dass Peer-Gruppen als *developmental networks* zu fassen sind, also „a set of people a protégé names as taking active interest in and action to advance the protégés career by providing developmental assistance“ (Higgins/Kram 2001, S. 268).

Zielorientierung als zentrales Merkmal von Mentoring wurde in der Befragung nur am Rande als integraler Bestandteil der Gruppeninteraktivität genannt (nur im *Leuphana Peer Mentoring-Programm*). Die Realisierung dieses Prinzip ist als Strukturierungsele-

ment für den zeitlich ausgedehnten und unstrukturierten Promotions- und Habilitationsprozess von besonderem Wert.

Im Zusammenspiel der individuellen Ziele, der Motivation und Einstellungen kann eine Peer-Gruppe ein *synergetisches Aktions- und Entwicklungsfeld* darstellen, das von außen nur geringfügig beeinflusst werden kann. Ob und wie sich Gruppen entwickeln, ist im Wesentlichen abhängig von der Steuerung, die durch Führung oder Reflexion passiert (vgl. Schattenhofer 1992). Neu arrangierte Gruppen sind zur Selbstorganisation und Steuerung erst zu befähigen, z.B. durch die Vermittlung gruppenspezifischer Aspekte im Rahmen von Gruppencoachings oder Workshops zur Teamentwicklung. Alternativ bedarf es einer professionellen, punktuellen Begleitung der Gruppen (reflektierende Gespräche, kollegiale Beratung), wie es auch Mayerhofer (2004) vorschlägt.

Die Beziehungen unter den Mentees der Großgruppen lassen sich eher als Bekanntschaften (*weak ties*) bezeichnen, die förderlich in Hinblick auf die Schnelligkeit und Vielfalt der geteilten Informationen sind (Granovetter 1973). Die Übernahme koordinativer Aufgaben seitens der betreuenden Professorinnen verhindert bisweilen auch aufgrund der Gruppengröße den intensiven, persönlichen Kontakt und Austausch mit den Mentees.

Auf Basis der Untersuchung kann festgehalten werden, dass die arrangierten multiplen mentorischen Beziehungen zu Peers und „step ahead“-Mentor/inn/en nur bestimmte Mentoring-Funktionen erfüllen (vgl. Kapitel 2.1.1). Schwerpunkte liegen in Abhängigkeit von der Intensität der Beziehungen, die wiederum durch die Prozessbegleitung beeinflusst wird, auf der psychosozialen Beratung (*counseling*) und dem Modell-Lernen (*role-modeling*); beide Funktionen können sowohl von den Peers als auch von dem/der Mentor/in erfüllt werden. Auf der Dimension der karrierebezogenen Beratung spielt die universitäts- bzw. fakultätsinterne Vernetzung sowie die Steigerung des Informationsflusses und die Erweiterung des Feldwissens eine äußerst bedeutende Rolle. Grundsätzlich nehmen Mentees die disziplinäre Ähnlichkeit als positiv wahr, v.a. im Hinblick auf den Austausch über Forschungsmethodik. Dennoch ist auch festzuhalten, dass eine interdisziplinäre Zusammensetzung der Gruppe einen wertvollen Beitrag zur disziplinären Abgrenzung und wissenschaftlichen Profilbildung leisten kann und

zugleich die Entwicklung einer interdisziplinären Perspektive auf Fragestellungen fördert (vgl. auch Meyerhofer 2005).

Weiterhin zeigte sich, dass innerhalb der untersuchten Programme unterschiedliche Beziehungen auf der Peer-Ebene (*information peer*, *collegial peer* und *special peer*) entstanden sind (vgl. Kram/Isabella 1985). Neben den mentoralen Peer-Beziehungen und der Beziehung zum/zur jeweiligen Mentor/in erwähnen die Mentees auch „externe Fachleute“ (Programmkoordination, Trainer/innen, Coaches, Referent/inn/en), zu denen lose Kontakte (*weak ties*) bestehen. Sie geben ebenfalls Impulse zur Weiterentwicklung, teilen ihr Erfahrungswissen mit (vgl. auch Meyerhofer 2005, 2007) und fungieren als *structural holes*, da sie sich in verschiedensten Kontexten bewegen und eine Diversität des Wissens in sich konzentrieren (Burt 1972).

Es scheint im Verlauf des Gruppen-Mentoring eine thematische Entwicklung vom Allgemeinen zum Besonderen zu geben: zu Beginn stehen Themen und Fragestellungen zu Leben und Arbeiten als Wissenschaftler/in im Mittelpunkt, die innerhalb des Soziotops Mentoring-Gruppe, auch bei interdisziplinärer Zusammensetzung, geklärt werden können. Nach einiger Zeit (ca. 3-6 Monaten) kommt dann der Wunsch nach inhaltlicher Vertiefung auf, der innerhalb der Peer-Gruppe möglicher Weise nicht erfüllt werden kann (siehe z.B. L2|50). In angeleiteten oder selbständigen, reflektierenden Gesprächen kann dies zum Thema gemacht werden. Nach dem Aktiotop-Modell wäre die Lösung, gezielt andere Lernsoziotope oder thematische Soziotope aufzusuchen (z.B. Gespräch mit Fachkolleg/inn/en, Teilnahme an Forschungskolloquien und Fachtagungen o.Ä.).

### Soziale Ressourcen

Auf Basis der Einzelfallbeschreibungen kann bestätigt werden, dass die Beziehungsgestaltung innerhalb des Programmkontextes abhängig ist vom übrigen privaten und beruflichen Netzwerk sowie der subjektiv empfundenen Passung des arrangierten sozialen Umfelds (d.h. der zugewiesenen Mentees und Mentor/inn/en). So kann im Hinblick auf die Forschungsfrage festgehalten werden, dass Kontextbedingungen der Mentee und deren Beziehungsgestaltung im Programmkontext wesentlich beeinflussen. Ganz im Sinne des Mentoring-Konzepts, Fehlendes zu kompensieren (siehe Kapitel

2.1.1), suchen proaktive und motivierte Teilnehmerinnen im sozialen Arrangement Mentoring-Programm das, was ihnen in der aktuellen Situation fehlt: Vorbilder, emotionalen Rückhalt, Feedback oder auch instrumentelle oder finanzielle Unterstützung (vgl. hierzu auch Blickle et al. 2003).

Gruppen- und Peer-Mentoring-Programme können einen wesentlichen Beitrag zur Realisierung der Netzwerkkonzeption, im Sinne des Aufbaus eines Entwicklungsnetzwerks bzw. laubahnunterstützenden Netzwerks, wie es Higgins/Kram (2001, 2008) sowie Blickle et al. (2003, 2008) formulierten, leisten. Allerdings ist auch hier der Aspekt *awareness* von Bedeutung, denn: „Only if people know their own goals, strengths and weaknesses will they be able to figure out whom to turn to for support – and know how to ask for and apply advice effectively.“ (Kram/Higgins 2008, S. 2) Das Bewusstsein über Bedarfe ist Ausgangspunkt, um soziale Ressourcen zur Erweiterung des eigenen Handlungs- und Entwicklungspotentials zu nutzen.

Da die Netzwerkbildung in der Wissenschaft sowohl auf kollegialer Ebene als auch hierarchieübergreifend von solch großer Bedeutung ist, sind innerhalb von Mentoring-Programmen Anregungen und Hilfestellungen zum Aufbau laubahnförderlicher sozialer Beziehungen zu geben. Wie auch Döhling-Wölm (2011) schlage ich vor, die Reflexion über das eigene Netzwerk mithilfe von Netzwerkkarten (Straus 2002) als festen Bestandteil in Mentoring-Programmen für akademischen Nachwuchs zu integrieren. Auch hier ist professionelle Beratung und Anleitung durch ausgebildete Programmkoordinator/inn/en, geschulte Mentor/inn/en oder auch externe Berater/innen notwendig. Die Reflexion (einzeln und in der Kleingruppe) und darauf aufbauend die Identifizierung von „Fehlendem“ (z.B. Foren zum fachlichen Austausch, Übungsplattformen, Sponsoren oder Finanzierungsquellen) ist Ausgangspunkt für die Aktivierung und Stärkung von Kontakten, aber auch für selbstinitiiertes Mentoring und strategischen Netzwerkaufbau (vgl. auch Zimmer et al. 2006; Kram/Higgins 2008).

Döhling-Wölm (2010) legt Nachwuchswissenschaftler/inne/n nahe, den „Hochschulraum als Gesamtraum zur aktiven Karrieregestaltung“ (ebd., S. 14) zu verstehen, innerhalb dem ein Kontaktnetz aufgebaut und gepflegt werden sollte, das in entscheidenden Karriereschritten (z.B. Berufungsverfahren) von Nutzen sein kann. Nach Blickle

et al. (2008) begünstigt dieses proaktive Vorgehen beim Aufbau von förderlichen Beziehungen nachweislich den Karriereerfolg.

Mentoring-Programme können auf jeder Karrierephase die Frage nach dem *knowing whom* (de Janasz/Sullivan 2004) unterstützen: zur Vernetzung der Teilnehmenden ist die Programmorganisation aufgefordert, Kontaktlisten oder eine Profilsammlung der Beteiligten zur Verfügung stellen. Aufgrund der nationalen und internationalen Ausrichtung von Forschung sollte das soziale Lernarrangement Mentoring-Programm auch Anregungen zum Aufbau eines erweiterten Netzwerks außerhalb der eigenen Universität geben. Mentees erhalten somit im Rahmen des Mentoring-Programms Anregungen zur Modifizierung ihrer Umwelt, um ihr Handlungsrepertoire zu erweitern und damit ihren Zielsetzungen näher zu kommen (Ziegler 2009b).

### **Der geschützte Raum**

Im Rahmen von Mentoring-Programmen können soziale Bildungs- und Entwicklungsräume entstehen, die in der Interaktion durch die Beteiligten geschaffen werden. Die befragten Mentees berichten u.a. von der Erfahrung, dass im (Orientierungs-) Rahmen, den das Mentoring-Programm schafft, Interaktionen, Gespräche und (Probe-) Handeln möglich sind, die im sonstigen universitären Alltag nicht stattfinden (können). Mentoring-Gruppen bieten unter bestimmten Bedingungen Raum (vielleicht sogar einen Gegenraum) für Zweifel am „Selbstverständnis“ und an der *illusio*, dem ausschließlichen Interesse und der unbedingten Hingabe an die wissenschaftliche Tätigkeit (Engler 2000). Emotionsbeladene Themen und Ereignisse (Krisenerfahrungen, Gefühl der Benachteiligung, Frustration über mangelnde Betreuung und Unterstützung) sowie Themen, die im Universitätsalltag ausgeklammert werden (Partnerschaft, Familiengründung, Gesundheit), kommen hier zur Sprache.

Eine Gruppe kann dabei auch als handlungsorientierter Übungsraum fungieren und zur Vorbereitung auf herausfordernde berufliche Situationen (*challenging*) genutzt werden. Handlungsorientierung ermöglicht dabei effektives und nachhaltiges Lernen (Schüßler 2007; Ziegler 2008). Deutlich wurde indes, dass aus Sicht der Befragten Mentoring-Gruppen im Universitätsumfeld einen Gegenraum in der sonst „kümmerlich entwickelte[n] Feedbackkultur“ (Michel-Alder 2004, S. 58) an Hochschulen konstituie-

ren: unter professioneller Anleitung (z.B. im Rahmen eines Gruppencoachings) können Teilnehmende das Geben und Empfangen von Feedback einüben. Laut der Studie trägt diese Rückkopplung (Schüßler 2003) insbesondere dazu bei, dass sich deren Selbstbild und -bewusstsein, aber auch akademische Identität festigt.

Weiterhin wirken die Erfahrungen, die Mentees auf der Interaktionsebene machen (sozialer Vergleich mit Peers, Feedback und Ermutigung von Peers, Mentor/inn/en und sonstigen relevanten Personen), auf das Individuum und das Selbstbild als angehende Wissenschaftlerin zurück. Man kann also von einem geschützten Raum für Profilentwicklung, gedanklichen Austausch und Probehandeln sprechen.

Gleichzeitig wird deutlich, dass der Schutzraum nur als solcher empfunden wird, wenn bestimmte Bedingungen gegeben sind: hierzu zählen eine gewisse Geschlossenheit des Teilnehmerkreises (Meyerhofer 2005), d.h. feste Kleingruppen; außerdem Offenheit und gegenseitiges Wohlwollen der Peers statt Konkurrenzempfinden. Letzteres kann u.a. durch die anfängliche Begleitung von Gruppen sowie durch eine interdisziplinäre Zusammensetzung von Peer-Gruppen unterstützt werden.

## 6.2 Weiterentwicklung der Definition „Mentoring-Programm“

Auf Basis der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung mit Peer-Mentoring-Programmen soll an dieser Stelle eine Definition erfolgen: Mentoring-Programme sind aufeinander abgestimmte, bedarfsorientierte Lern-, Beratungs- und Informationsangebote, die durch eine professionelle Fachkraft koordiniert und organisiert werden. Kernelement ist dabei die Ermöglichung mentoraler Beziehungen zu Personen auf gleicher Ebene (*peers*) und höherer Ebene (*step ahead mentors*). Mentorale Beziehungen zeichnen sich dabei durch Reziprozität, gegenseitiges Wohlwollen und Interesse an dem persönlichen und beruflichen Vorankommen des Anderen aus.

Die didaktische Form von Mentoring-Programmen kann als soziales Lernarrangement betrachtet werden, das der selbstgesteuerten Erweiterung des Handlungsrepertoires und damit der Ausrichtung des Aktiotops der Mentees auf ein selbstdefiniertes Ziel hin, dient. Das didaktische Konzept und die übergeordnete Zielsetzung des Programms dienen hierbei sowohl als didaktischer als auch als thematischer Bezugs- und Orientierungsrahmen. Das selbstdefinierte Ziel liegt daher innerhalb dieses thematischen Rahmens; dennoch ist der Entwicklungs- und Lernprozess ergebnisoffen. Teilnehmende müssen in einer solch offenen Form über ein Mindestmaß an Selbstlernkompetenz, Engagement, Neugierde und Offenheit verfügen (Michel-Alder 2004; Schüßler 2003). Die äußere Struktur wird durch eine professionelle Lernberatung (i.S. von Anleitung, Information, Unterstützung beim Ressourcenmanagement) gewährt. Unter Bezug auf die Mentoring-Funktionen und die Kompetenzfelder des jeweiligen Berufsfeldes kann im Rahmen der Lernberatung geklärt werden, welche spezifischen Bedarfe während des definierten Zeitraums der Programmteilnahme kompensiert werden sollen.

Bezugnehmend auf Kapitel 3 erfolgt als Ergebnis dieser Forschungsarbeit eine Integration relevanter Prozess- und Strukturmerkmale eines didaktischen Konzepts für ein Mentoring-Programm, die theoretisch begründet und empirisch belegt wurden.

Das Modell sieht die Einbindung ermöglichungsdidaktischer Prinzipien in Mentoring-Programmen vor, um nachhaltiges Lernen sowie die selbstreflexive und handlungsorientierte Entwicklung der Mentees zu ermöglichen (Schüßler 2003, 2007; Arnold/Gómez Tutor 2007).

Mit ausgewählten Begriffen und Annahmen des Aktiotop-Modells (Ziele, Erweiterung des Handlungsrepertoires, Handlung bzw. Aktivität, Umwelt und Modifizierung der Umwelt) (Ziegler 2009b) sowie der personalen Systemtheorie (König/Volmer 2005) lässt sich der Mentoring-Prozess im Rahmen formeller Arrangements ganzheitlich und unter besonderer Berücksichtigung der Umwelt des Lernenden beschreiben. Mit dem sechsstufigen *Concerns-based-adaption-Modell* (*awareness, information, personal, management, consequences, collaboration*) (Hord et al. 1987), den Phasen des Lernarrangements (Giesecke 2007) und den Strategien des selbstgesteuerten Lernens (Metakognition und Ressourcenmanagement) (Knowles 1975; Siebert 2006a, b; Siebert 2005) werden zentrale Bestandteile von Mentoring-Programmen, wie sie auch in den Qualitätsstandards des Forum Mentoring e.V. (2010) formuliert werden, theoretisch fundiert. Ergänzend wird in das Modell die für offene Lernarrangements unverzichtbare Lernberatung mit einbezogen, welche die Teilnehmenden bei der Auseinandersetzung mit den drei Kernfragen der Karriereplanung – warum, wie und mit wem – (de Janasz/Sullivan 2004) unterstützt.

Bei der Konzeption von Mentoring-Programmen sollte außerdem auf die Annahmen der Netzwerkkonzeption des Mentoring recurriert werden (Kram 1985; Higgins/Kram 2001; Blickle et al. 2003; Döhling-Wölm 2011), die den Vorteil multipler mentoraler Beziehungen betont. Das Bewusstsein für bereits vorhandene, mentorale Beziehungen kann mithilfe von graphischen Darstellungen geschärft werden. Gleichzeitig darf nicht außer Acht gelassen werden, dass ein Zusammenhang zwischen den persönlichen Zielsetzungen und dem Ausmaß und der Richtung der beruflichen Beziehungsgestaltung – innerhalb und außerhalb des Programmkontextes – besteht. In folgender Graphik sind die theoretischen Bezugskonzepte in einem Gesamtmodell dargestellt:





**Abbildung 20: Theoretische Grundlagen von Mentoring-Programmen als soziale Lernarrangements**  
(eigene Graphik)

### 6.3 Ausblick und Kommentar

Mentoring-Programme für wissenschaftlichen Nachwuchs wurden in dieser Arbeit erstmals unter Bezug auf das Konzept des sozialen Lernarrangements betrachtet und theoretisch fundiert. Von der theoretischen Fundierung ist zu erwarten, dass sie handlungsleitend im Hinblick auf die Konzeption von Mentoring-Programmen sowie die Analyse und Begleitung der Teilnahme- und Lernaktivität der Mentees ist.

In einem flexiblen Zusammenspiel von mentorale Beziehungen auf Peer-Ebene und Mentor-Mentee-Beziehungen (auch *mentoring episodes*), Entwicklungs- und Lernberatung sowie fachspezifischen Informationen und Vernetzung kann es gelingen, die heterogene Zielgruppe der Nachwuchswissenschaftlerinnen im wissenschaftlichen Qualifikationsprozess sowie bei der Karriereplanung zu unterstützen. Um dem weitgehend selbstgesteuerten Lernen im Erwachsenenalter zu entsprechen, ist das soziale Lernarrangement so zu konzipieren, dass es eine ausgewogene Mischung aus Instruktion, Reflexion und Möglichkeiten der (Ko-)Konstruktion von Wissen bietet (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001). In diesem Rahmen sind die Teilnehmenden dazu anzuregen, zielorientiert ihre Entwicklung zu planen und sich mit den drei Fragen des „Warum“ (Überzeugungen, Werte, Motive in Hinblick auf eine wissenschaftliche Laufbahn), des „Wie“ (Wissen, Methoden, Strategien) und des „Mit wem“ (relevante Netzwerke, Förderer, Peers) (de Janasz/Sullivan 2004) auseinander zu setzen. Insbesondere die kontextbezogene Reflexion und das Bewusstmachen relevanter sozialer Kontexte bzw. Soziotope und deren Einfluss auf die Planung der weiteren Karriereschritte sollten feste Bestandteile jedes Mentoring-Prozesses sein.

Zum Ende dieser Arbeit möchte ich noch auf Besonderheiten und Limitationen hinweisen, aber auch einige auffällige Ergebnisse wie auch ungelöste Fragen in Form von Kommentaren festhalten, die als Anregung zum Weiterdenken und -forschen betrachtet werden können.

Stärken dieser Arbeit sind in dem Entwurf einer theoretischen Fundierung der Mentoring-Programm-Praxis zu sehen, wobei anzunehmen ist, dass die Überlegungen und Implikationen des Modells für alle Formen von Mentoring-Programmen für Erwachsene gültig sind. Durch den exemplarischen Vergleich dreier Programme gelang

eine erste Annäherung an die Vielfalt der konzeptionellen und makrodidaktischen Ausrichtung von Mentoring-Programmen für die Zielgruppe der Nachwuchswissenschaftlerinnen. Durch die Einzelfallbeschreibung wurde ein Bewusstsein für die heterogene Bedarfslage von Doktorandinnen und Postdoktorandinnen geschaffen und gezeigt, dass Peer- und Gruppen-Mentoring-Programme das Kollektiv betonen und dabei sich gleichzeitig die Herausforderung ergibt, die Individualisierung entsprechend der Mentoring-Idee zu realisieren.

Durch die Analyse der multisynchronen Einbindung in verschiedene soziale Kontexte, also den „Blick auf das Ganze“, wurde deutlich, welchen Stellenwert die zusätzlich zur Verfügung gestellten bzw. arrangierten sozialen Ressourcen in Abhängigkeit vom bereits bestehenden Beziehungsgefüge einnehmen können.

Auch auf die Limitationen der Studie sei hingewiesen: Die hier durchgeführte Untersuchung der drei universitären Mentoring-Programmkonzeptionen ist als exemplarisch zu betrachten. Wünschenswert wäre eine systematische Untersuchung aller im deutschsprachigen Raum durchgeführten Mentoring-Programme für wissenschaftlichen Nachwuchs, um folglich die unterschiedlichen Programmformen, -funktionen und -wirkungen zu erfassen.

Weiterhin ist festzuhalten, dass bei den vier Personen, die durch die Autorin in der Funktion der Programmkoordinatorin betreut wurden, nicht auszuschließen bzw. kontrolliert werden kann, dass im Interview sozial erwünschte Antworten gegeben wurden. Auch die Validität der netzwerkkonzeptionellen Darstellung der sozialen Eingebundenheit der Mentees ist beschränkt, da diese nicht von den Mentees selbst, sondern auf Basis der Aussagen der Befragten erstellt wurden. Zukünftige Forschungsarbeiten könnten zur Erfassung des egozentrierten Netzwerks Netzwerkkarten oder andere netzwerkanalytische Methoden im Erhebungsinstrument integrieren, um somit eine valide Abbildung des persönlichen Beziehungsgefüges zu erhalten (vgl. Döhling-Wölm 2011; Jansen 2006).

## Abschließende Kommentare

...zur (Ergebnis-)Offenheit und bedingten Wirksamkeit der Frauenfördermaßnahme *Mentoring-Programm*: Ein didaktisches Merkmal von Lernarrangements ist die Offenheit in Bezug auf die Ziele und die Auswahl der Lernangebote durch die Teilnehmenden. Mentoring-Programme, verstanden als soziale Lernarrangements, bergen die Möglichkeit, dass Nachwuchswissenschaftlerinnen ihr definiertes Ziel „Einblick in das Wissenschaftssystem“ im Rahmen der Programmteilnahme erreichen. Nicht ausgeschlossen ist, dass eine Teilnehmerin auf der Basis der ausgetauschten Erfahrungen und dem Bewusstmachen von berufsfeldspezifischen Anforderungen (bspw. im Hinblick auf Mobilität) entscheidet, die wissenschaftliche Laufbahn nicht weiter zu verfolgen. Damit wäre das übergeordnete Ziel des Gleichstellungsprogramms, die „Erhöhung des Anteils an Frauen in Professuren“, verfehlt.

Anhand der Befragung wurde deutlich, dass Mentees berufliche Schritte der wissenschaftlichen Laufbahn erfolgreich passieren, ohne dass der Programmteilnahme als solche großer Einfluss zugesprochen wird. Auch dieser Aspekt ist bei der Programmevaluation zu berücksichtigen, denn schließlich gilt die subjektive Zufriedenheit in Lernarrangements als Erfolgskriterium (Siebert 2006a). Häufig werden zur Evaluation jedoch harte Fakten, d.h. quantifizierbare Werte, wie bspw. die Anzahl derjenigen, die innerhalb eines vorab festgelegten Zeitraums die Promotion abgeschlossen haben, herangezogen. Im Zuge der Quantifizierung von Programmerfolgen ist zu vermuten, dass der in dieser Arbeit vertretene kontextualistische Ansatz, der die Umweltfaktoren (informelle Förderbeziehungen, Beschäftigungssituation etc.) berücksichtigt, nur geringe Beachtung bei der Evaluation von Mentoring-Programmen findet.

Wünschens- und empfehlenswert wäre jedoch das Aufgreifen der Aspekte „relevante Kontexte“ aber auch „subjektive Theorien und Ziele“ im Rahmen von individuellen oder kollegialen Beratungsgesprächen. Die vielfältige soziale Eingebundenheit und die subjektive Sicht auf Ziele und Erfolgsfaktoren der wissenschaftlichen Karriere würden dadurch sichtbar und folglich gestaltbar.

...zur *Exklusivität von Frauenfördermaßnahmen*: Ein Aspekt, der in einigen der Interviews aufkam, und auf den ich an dieser Stelle nochmals eingehen möchte, ist die von außen (v.a. über männliche Kollegen) wahrgenommene Meinung, Frauen würden durch die exklusive Förderung im Rahmen von Mentoring-Programmen bevorzugt bzw. bedürfen spezieller Hilfe bei der wissenschaftlichen Karriereentwicklung.

Gerade wenn es nicht mehr nur um personelle, also psychosoziale und karrierebezogene Beratung geht, sondern wenn finanzielle Förderung ins Spiel kommt, verschärft sich womöglich dieser Eindruck (siehe hierzu die Aussagen der Mentees des *LMU Mentoring excellence*-Programms). Handelt es sich hier tatsächlich um Bevorzugung und ungleichen Wettbewerb, wenn Frauen auf unbürokratischem Wege finanzielle Mittel beantragen können, wo männliche Kollegen im Vergleich bürokratische Hürden der Forschungsförderung zu bewältigen haben? In diesem Zusammenhang wäre die systematische Erhebung der Außenwahrnehmung gewinnbringend, um die Wirkung eines solchen Programms auf organisationaler Ebene zu erfassen.

Es sei erwähnt, dass einige Mentoring-Programme (z.B. *Leuphana Peer Mentoring*, *MentoringWerkstatt*) nach wenigen Jahren auch Männern die Teilnahme als Mentees ermöglicht haben. Wissenschaftliche Begleitforschung ist hier notwendig, um zu eruieren, ob und welche Unterschiede es zwischen gemischtgeschlechtlichen und reinen Frauen- oder Männergruppen gibt. Auch hier kommt es m.E. auf die Rahmung und Zieldefinition an, z.B. als Lerngruppe, wie es Meyerhofer (2004) vorschlägt, oder auch als Erfolgsteam oder Kollegiale Beratungsgruppe. Die Aspekte Geschlechterungleichheit und Chancengleichheit sollten hier freilich nicht vernachlässigt werden, sondern vielmehr im Sinne des *bifocal approach* (de Vries 2010) integraler Bestandteil der Prozessbegleitung und der zusätzlichen Angebote sein. Um den „stigmatisierenden Beigeschmack“ (Meyerhofer 2005, S. 133), den exklusive Frauenfördermaßnahmen haben, zu vermeiden, schlagen verschiedene Autorinnen eine Diversitätspolitik vor, die neben der Kategorie Geschlecht weitere Vielfaltsaspekte in der Förderung von faktisch Benachteiligten berücksichtigen (Meyerhofer 2005; Macha et al. 2011).

*...zur ungelösten Problematik der Migration von Wissenschaftler/innen:* Mobilität ist wie oben beschrieben eines der zentralen Charakteristika einer wissenschaftlichen Karriere, wobei die Bedeutung in den einzelnen Fachbereichen sehr unterschiedlich ist (vgl. BMBF 2008). Das Wandern, das nicht zuletzt durch die leistungsorientierte W-Besoldung verstärkt wurde, hält viele begabte Wissenschaftlerinnen davon ab, eine Professur anzustreben (van Anders 2004). So wird an das Wissenschaftssystem appelliert, dringend umzudenken und die Stellen unterhalb der Professur auszubauen. Die Mobilitätsanforderung stellt jedoch nicht nur höchste Anforderungen an die Vereinbarkeit von Privat- und Berufsleben, sondern stellt auch Universitäten vor große Herausforderungen hinsichtlich Qualitätssicherung und Bewahrung der Werte und organisationalen Identität einer Universität. Die Wandernden müssen dabei unterstützt werden, am jeweiligen Arbeitsort „anzukommen“, Kolleg/inn/en kennen zu lernen und sich an der Universität schnell zurechtzufinden. Das menschliche Bedürfnis nach Zugehörigkeit, nach Bekanntschaften und Freundschaften am Arbeitsplatz darf nicht ausgeklammert werden. Mentoring-Programme stellen hier ein geeignetes Instrument der Vernetzung dar und helfen den Teilnehmenden Personen und Strukturen der Universität kennen zu lernen und sich sozial zu integrieren.

*...zur Verwendung des Begriffs Mentoring und Mentor/in:* Die Organisation und Koordination von Lernangeboten ist keine Funktion, die einem/einer Mentor/in dem Begriff nach zukommt. Durch die Befragung wurde teilweise bestätigt, dass im Münchner Mentoring-Programm, in denen Mentorinnen organisatorische Aufgaben übernommen haben, die Mentorinnen beinahe auf diese Funktionen reduziert wurden. Die Begriffe „Mentoring“ und „Peer-Mentoring“ werden hier streng genommen falsch verwendet, weil nur in Ausnahmefällen enge, vertrauensvolle Beziehungen unter den Mentees oder zwischen Mentee und Mentorin entstehen und die berufliche Entwicklung und Zielerreichung der einzelnen Mentee unterstützt wird.

Mentoring-Programme legen also den Schwerpunkt ihrer Bemühungen nicht immer auf den Aufbau, die Ausgestaltung und Begleitung mentoraler Beziehungen. Mentoring impliziert jedoch v.a. die Erwartung nach individueller Förderung und Begleitung der beruflichen und persönlichen Entwicklung, so dass der Fokus des Programms auf die

Prozessbegleitung des individuellen und gemeinsam zu gestaltenden Entwicklungsprozesses und der Gestaltung und Modifizierung einer entwicklungsförderlichen Umwelt der Mentees zu richten ist.

Fasst man den originären wissenschaftlichen Beitrag dieser Arbeit nun abschließend zusammen, so ist festzuhalten, dass formale Mentoring-Programme begrifflich erstmals als soziale Lernarrangements im Sinne eines ermöglichungsdidaktischen Settings gefasst und das Teilnahmeverhalten von Mentees systemisch analysiert wurde. Einige wenige Arbeiten haben die Bedeutung von systemischem Wissen für Koordinator/inn/en von Mentoring-Programmen herausgestellt (z.B. Buddeberg-Fischer et al. 2004). Die vorliegende Arbeit kommt dieser Forderung nach, indem sie ein theoretisches Modell entwirft, das handlungsleitend für Koordinator/inn/en sein kann. Die Aussagen darüber, wie Mentoring-Programme konzeptionell und didaktisch beschaffen sein müssen, damit sie die berufliche Entwicklung von Wissenschaftlerinnen forcieren und unterstützen können, sind dienlich für die professionelle und bedarfsorientierte Konzeption und Durchführung formaler Mentoring-Programme. Das entwickelte Modell fundiert die Mentoring-Programm-Praxis und begründet u.a. theoretische Elemente, wie beispielsweise Auftakt-, Feedback- und Abschlussveranstaltungen, die der Bedarfsklärung, Zielformulierung und Reflexion der beruflichen und persönlichen Entwicklungen dienen. Die theoretische Fundierung kann nicht zuletzt auch Orientierungspunkte zum professionellen Rollenverständnis von Koordinator/inn/en und Mentor/inn/en als Lernberater/innen bzw. Lernprozessbegleiter/innen liefern.

In Anbetracht der starken Verbreitung von Mentoring-Programmen ist zu wünschen, dass diese hier vorgelegte und weitere theoretische Reflexionen über die didaktische Rahmung von Mentoring-Programmen zur Qualitätssicherung der Programm-Praxis und zur Erhöhung der Effektivität dieser Fördermaßnahme beitragen.

## Literaturverzeichnis

- Allen, Tammy D./McManus, Stacy E./Russell, Joyce (1999): Newcomer Socialization and Stress: Formal Peer Relationships as Source of Support. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 54, 1999, S. 453-470.
- Allmendinger, Jutta/Hinz, Thomas (2002): Die Verteilung wissenschaftlicher Güter. Publikationen, Projekte und Professuren zwischen Bewerbung und Bewilligung. *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, Jg. 20, 2002/3, S. 18-29.
- Angelique, Holly/Kyle, Ken/Taylor, Ed (2002): Mentors and Muses: New Strategies for Academic Success. *Innovative Higher Education*, vol. 26, 3/2002, S. 195-209.
- Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg: ZIEL.
- Bandura, Albert (1977): Social Learning Theory. New York: General Learning Press.
- Barzantny, Anke (2008): Mentoring-Programme für Frauen. Maßnahmen zur Strukturveränderung in der Wissenschaft? Wiesbaden: VS Verlag.
- Bateson, Gregory (1964): Die Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Baugh, S. Gayle/Fagenson-Eland, Ellen A. (2007): Formal mentoring programs: A „poor cousin“ to informal relationships? In: B. R. Ragins/K. E. Kram (Eds.): *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*. Thousand Oaks: Sage. S. 249-271.
- Bauer, Karl-Oswald (2005): Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. Weinheim/München: Juventa.
- Beaufaÿs, Sandra (2008): Eine Frage der Gauß'schen Normalverteilung: Zur sozialen Praxis der Nachwuchsförderung an Universitäten. In: K. Zimmermann/M. Kamphans /S. Metz-Göckel (Hrsg.): *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 133-141.
- Berning, Ewald/Falk, Susanne (2006): Promovieren an den Universitäten in Bayern. Praxis – Modelle – Perspektiven. München: IHF.  
URL: [http://www.ihf.bayern.de/dateien/monographien/Monographie\\_72.pdf](http://www.ihf.bayern.de/dateien/monographien/Monographie_72.pdf) (15.12.2012)
- Berweger, Simone (2008): Doktorat? Ja. Akademische Karriere? Vielleicht ... : Sozialkognitive Aspekte und Kontext der akademischen Laufbahnentwicklung aus einer geschlechtervergleichenden Perspektive. Zürich.  
URL: [http://opac.nebis.ch/ediss/20080380\\_002029149.pdf](http://opac.nebis.ch/ediss/20080380_002029149.pdf) (06.01.2012)
- Blickle, Gerhard/Kuhnert, Barbara/Rieck, Susanne (2003): Laufbahnförderung durch ein Unterstützungsnetzwerk: Ein neuer Mentoringansatz und seine empirische Überprüfung. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, Nr. 2, 3/2003, S. 118-128.
- Blickle, Gerhard/Witzki, Alexander/Schneider Paula B. (2008): Self-initiated mentoring and career success. A predictive field study. In: *Journal of Vocational Behavior*, vol. 74, 2009, S. 94-101.
- Blome, Eva/Erfmeier, Alexandra/Gülcher, Nina/Smasal, Kerstin/Smykalla, Sandra (2005): Handbuch zur universitären Gleichstellungspolitik. Von der Frauenförderung zum Gendermanagement? Wiesbaden: VS Verlag.



- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2008): Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWiN). Bonn/Berlin: BMBF.  
URL: [http://www.buwin.de/fileadmin/kisswin/download/BUWIN\\_download.pdf](http://www.buwin.de/fileadmin/kisswin/download/BUWIN_download.pdf) (15.12.2012)
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2011): Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung in den Jahren 2007/08. Bonn/Berlin: BMBF.  
URL: [http://www.uni-kassel.de/wz1/pdf/BMBF\\_Hochschullehrerstudie2011\\_Druck.pdf](http://www.uni-kassel.de/wz1/pdf/BMBF_Hochschullehrerstudie2011_Druck.pdf) (15.12.2012)
- Boekaerts, Monique (1999): Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, vol. 31 (1999), S. 445-457.
- Boes, Andreas/Bultemeier, Anja (2011): Karrierestrategien. Vortrag auf dem Fachforum im Rahmen des Wirtschaftskongresses Spitzenfrauen – Wege nach ganz oben. Mai 2011.  
URL: <http://www.isf-muenchen.de/pdf/boes-bultemeier-Spitzenfrauen.pdf> (15.12.2012)
- Brandtstädter, Jochen (2007): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Leitvorstellungen und paradigmatische Orientierungen. In: J. Brandtstädter/U. Lindenberger (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer. S. 34-66.
- Bronfenbrenner, Uri (1989): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brunstein, Joachim C./Maier, Günter W./Dargel, Anja (2007): Persönliche Ziele und Lebenspläne. Subjektives Wohlbefinden und proaktive Entwicklung im Lebenslauf. In: J. Brandtstädter/U. Lindenberger (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer. S. 270-304.
- Buchinger, Birgit (2006): Skizzen zur "work-life-balance" bei WissenschaftlerInnen an österreichischen Universitäten. In: M. Buchmayer/J. Neissl (Hg.): work-life-balance & Wissenschaft – ein Widerspruch? Wien: LIT Verlag. S. 24-38.
- Buddeberg-Fischer, Barbara/Vetsch, Esther/Mattanza, Guido (2004): Career support in medicine: experiences with a mentoring program for junior physicians at a university hospital. *Psycho-Social-Medicine*, 1/2004, S. 1-11.
- Burt, Ronald S. (1992): Structural holes. Cambridge: Harvard University Press.
- Burkhardt, Anke (Hrsg.) (2008): Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Center of Excellence Women and Science (2006): Peer-Mentoring in außerhochschulischen Forschungseinrichtungen. cews.publik.08, Bonn: CEWS.
- Chao, Georgia T. (2009): Formal Mentoring. Lessons Learned From Past Practice. *Professional Psychology*, vol. 40, 3/2009, S. 314-320.
- De Janasz, Suzanne/Sullivan, Sherry E. (2004): Multiple mentoring in academe: Developing the professorial network. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 64, 2007, S. 263-283.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2010): „Qualität statt Quantität“ – Neue Regeln für Publikationsangaben in Förderanträgen und Abschlussberichten. Bonn.  
URL: [http://www.dfg.de/download/pdf/dfg\\_im\\_profil/reden\\_stellungnahmen/2010/statement\\_qualitaetstattquantitaet\\_mk\\_100223.pdf](http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/reden_stellungnahmen/2010/statement_qualitaetstattquantitaet_mk_100223.pdf) (15.12.2012)

- De Vries, Jennifer (2010): Mentoring for change. Melbourne: LH Martin Institute.  
URL: [http://www.lhmartininstitute.edu.au/userfiles/files/2011\\_UAEW\\_mentoringforchangereport.pdf](http://www.lhmartininstitute.edu.au/userfiles/files/2011_UAEW_mentoringforchangereport.pdf) (15.12.2012)
- Dietrich, Stephan (1999): Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung? In: S. Dietrich/E. Fuchs-Brüninghoff u.a.: Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. DIE-Materialien, Band 18, Frankfurt: DIE. S. 14-23.
- Dinkel, William P./Altissimo, Alice (2010): Von der Funktion und dem Funktionieren des Promotionsprozesses. Erfahrungsbericht der Promovierenden. In: K. Girgensohn (Hrsg.): Kompetent zum Dokortitel. Konzepte zur Förderung Promovierender. Wiesbaden: VS Verlag. S. 43-50.
- Dobrow, Shoshana R./Chandler, Dawn E./Murphy, Wendy M./Kram, Kathy E. (2012): A Review of Developmental Networks: Incorporating a Mutuality Perspective. *Journal of Management*, vol. 38, 1/2012, S. 210-242.
- Döhling-Wölm, Jasmin (2011): Karrieren werden in Netzwerken gemacht. Strategisches Netzwerken als Förderinstrument der akademischen Personalentwicklung. *Zeitschrift für Personal- und Organisationsentwicklung*, 1/2011, S. 13-18.
- Edding, Cornelia (2009): Die Umwelt von Gruppen – Kontextorientierung und Kontextsteuerung. In: C. Edding/K. Schattenhofer (Hrsg.): Handbuch Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Eggert-Schmid Noerr, Annelinde (2005): Soziale Netzwerke und Ich-Identität heute. In: U. Otto/P. Bauer (Hrsg.): Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten. Bd. 1: Soziale Netzwerke in Lebenslauf- und Lebenslagenperspektive. Tübingen: dgvt. S. 25-39.
- Emelo, Randy (2011): Group mentoring: rapid multiplication of learning. *Industrial and commercial training*, vol. 43, 3/2011, S. 136-145.
- Enders, Jürgen (1996): Die wissenschaftlichen Mitarbeiter. Ausbildung, Beschäftigung und Karriere der Nachwuchswissenschaftler und Mittelbauangehörigen an den Universitäten. Frankfurt/New York: Campus.
- Enders, Jürgen (2003): Flickwerkkarrieren und Strickleitern in einer prekären Profession. Ein Beitrag zur Nachwuchspolitik an den Hochschulen. In: R. Hitzler/M. Pfadenhauer (Hrsg.): Karrierepolitik. Beiträge zur Rekonstruktion erfolgsorientierten Handelns. Opladen: Leske+Budrich. S. 253-262.
- Enders, Jürgen (2005): Brauchen Universitäten ein neues Paradigma in der Nachwuchsausbildung? *Beiträge zur Hochschulforschung*, 27. Jg., 1/2005, S. 34-47.
- Engler, Steffani (2000): Zum Selbstverständnis von Professoren und der *illusio* im wissenschaftlichen Feld. In: B. Kraus (Hrsg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt. Frankfurt a.M.: Campus Verlag. S. 121-151.
- Engler, Steffani (2003): „Aufsteigen oder Aussteigen“. Soziale Bedingungen von Karrieren in der Wissenschaft. In: R. Hitzler/M. Pfadenhauer (Hrsg.): Karrierepolitik. Beiträge zur Rekonstruktion erfolgsorientierten Handelns. Opladen: Leske+Budrich. S. 113-127.
- Fellenberg, Franziska (2007): Nachwuchsförderung durch Mentoring – eine kritische Bestandsaufnahme. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38. Jg., 4/2007, S. 423-438.

- Fisher, Beth A./Zigmond, Michael J. (2001): Promoting Responsible Conduct in Research through "Survival Skills" Workshops: Some Mentoring Is Best Done in a Crowd. *Science and Engineering Ethics*, vol. 7, 2001, S. 563-587.
- Fletcher, Joyce K./Ragins, Belle. R. (2007): Stone Center Relational Cultural Theory: A Window on Relational Mentoring. In: B. R. Ragins/K. E. Kram (Ed.): *The Handbook of Mentoring at Work. Theory, Research, and Practice*. Thousand Oaks: Sage. S. 373-400.
- Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Iris (Hg.) (2008): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt (6. Aufl.).
- Forum Mentoring e.V. (2010): Qualitätsstandards im Mentoring.  
URL: [http://forum-mentoring.de/Homepage/wp-content/uploads/2010/09/broschuere\\_kongress2010.pdf](http://forum-mentoring.de/Homepage/wp-content/uploads/2010/09/broschuere_kongress2010.pdf) (15.12.2012)
- Franzke, Astrid (2005): Mentoring für Frauen - zwischen individueller Förderung und struktureller Veränderung? *Leipziger Studien zur Frauen- und Geschlechterforschung*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag. S. 161-179.
- Gibb, Stephen (1999): The Usefulness of Theory. A Case Study in Evaluating Formal Mentoring Schemes. *Human Relations*, vol. 52, 8/1999, S. 1055-1075.
- Giesecke, Hermann (2007): *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Gieseke, Wiltrud (2008): *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Studentexte für die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Gildemeister, Regine (2010): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: R. Becker/ B. Kortendiek (Hrsg.): *Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 137-145. (3. erw. Aufl.)
- Goffman, Erwin (1977): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goy, Antje (2004): *Vernetzte Frauen. Netzwerke als Beitrag zur beruflichen Förderung von Frauen*. Gelsenkirchen: VSTP.
- Granovetter, Mark (1995): *Getting a job. A study of contacts and careers*. Chicago/London: The University of Chicago Press. (2. Aufl.)
- Grassinger, Robert/Porath, Marion/Ziegler, Albert (2010): Mentoring the gifted: a conceptual analysis. *High Ability Studies*, vol. 21, 1/2010, S. 27-46.
- Groeben, Norbert (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Franke Verlag.
- Gross, Christiane/Jungbauer-Gans, Monika/Kriwy, Peter (2008): Die Bedeutung meritokratischer und sozialer Kriterien für wissenschaftliche Karrieren. Ergebnisse von Expertengesprächen in ausgewählten Disziplinen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30. Jg., 4/2008 S. 8-32.
- Gülker, Silke (2010): Autonomer, aber weiter unsicher. Neue Führungspositionen haben das Karrieresystem in der deutschen Wissenschaft nur wenig verändert. *Arbeitsbericht. Zeitschrift für Nachwuchswissenschaftler*, 1/2010.  
URL: <http://www.nachwuchswissenschaftler.org/2010/1/88/ZfN-2010-1-88.pdf> (15.12.2012)

- Hellriegel, Barbara/Lindemann-Matthies/Seidl, Irmi (Hg.) (2005): Gemeinsam statt einsam. Peer-Mentoring als Nachwuchsförderung in Eigenregie. Universelle, Beiträge zur Gleichstellung. Zürich: UniFrauenstelle – Gleichstellung von Frau und Mann.
- Hemmati-Weber, Minu (1996): Die Bedeutung informeller Netzwerke für den beruflichen Erfolg. Barrieren und Chancen für Wissenschaftler(innen). In: B. Kracke/E. Wild (Hrsg.): Arbeitsplatz Hochschule. Heidelberg: Mattes Verlag. S. 205-227.
- Higgins, Monica C./Kram, Kathy E. (2001): Reconceptualizing Mentoring at Work: A Developmental Network Perspective. *Academy of Management Journal*, vol. 26, 2/2001, S. 264-286.
- Hofmann-Lun, Irene/Schönfeld, Simone/Tschirner, Nadja (2000): Mit Mentoring nach oben? Kriterien erfolgreicher Mentoring-Programme. Ergebnisse einer Evaluation verschiedener europäischer Mentoring-Programme. In: Bundesamt für Bildung und Wissenschaft: Karriere von Akademikerinnen. Bedeutung des Mentoring als Instrument der Nachwuchsförderung. Bern: Bundesamt für Bildung und Wissenschaft. S. 75-83.  
URL: [http://www.sbf.admin.ch/htm/dokumentation/publikationen/bildung/Karriere\\_von\\_Akademiker\\_mentoring.pdf](http://www.sbf.admin.ch/htm/dokumentation/publikationen/bildung/Karriere_von_Akademiker_mentoring.pdf) (15.12.2012)
- Hollstein, Betina (2008): Strukturen, Akteure, Wechselwirkungen. Georg Simmels Beiträge zur Netzwerkforschung. In: C. Stegbauer (Hrsg.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag. S. 91-103.
- Hopf, Christel (2008): Qualitative Interviews. In: U. Flick/E. von Kardorff/I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt (6. Aufl.). S. 349-360.
- Hubrath, Margarete (2006): Kompetenzfelder in der Wissenschaft. In: M. Hubrath/F. Jantzen/M. Merthens (Hrsg.) (2006): Personalentwicklung in der Wissenschaft. Aktuelle Prozesse, Rahmenbedingungen und Perspektiven. Konstanz: Universitätsverlag. S. 43-54
- Institut für Demoskopie Allensbach (2011): Allensbacher Berufsprestige-Skala 2011. Allensbacher Berichte, April 2011. Allensbach.  
URL: [http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx\\_reportsdocs/prd\\_1102.pdf](http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_reportsdocs/prd_1102.pdf) (13.05.2012)
- Jaksztat, Steffen/Schindler, Nora/Briedis, Kolja (2010): Wissenschaftliche Karrieren. Beschäftigungsbedingungen, berufliche Orientierungen und Kompetenzen des wissenschaftlichen Nachwuchses. HIS: Forum Hochschule, 14/2010, Hannover.
- Jansen, Dorothea (2002): Netzwerkansätze in der Organisationsforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 42/2002, S. 88-118.
- Jansen, Dorothea (2006): Einführung in die Netzwerkanalyse. Wiesbaden: VS Verlag (3. überarb. Aufl.).
- Jansen, Dorothea (2008): Das ProFiL-Programm für Wissenschaftlerinnen auf dem Weg zur Professur der TU, HU und FU Berlin. (Präsentation)  
URL: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-frauen/lgg/5\\_pr\\_sentation\\_dorothea\\_jansen\\_08.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-frauen/lgg/5_pr_sentation_dorothea_jansen_08.pdf) (15.12.2012)
- Janson, Kerstin/Schomburg, Harald/Teichler, Ulrich (2007): Wege zur Professur. Qualifizierung und Beschäftigung an Hochschulen in Deutschland und den USA. Münster: Waxmann. S. 79-136.

- Kaiser-Belz, Manuela (2008): Mentoring im Spannungsfeld von Personalentwicklung und Frauenförderung. Eine gleichstellungspolitische Maßnahme im Kontext beruflicher Felder. Wiesbaden: VS Verlag.
- Keupp, Heiner (2009): Chancen und Mythen der Netzwerkarbeit. So weit die Netze tragen. *Weiterbildung*, 1/2009, S. 24-27.
- Klecha, Stephan/Reimer, Melanie (2008): Wissenschaft als besonderer Arbeitsmarkt. In: S. Klecha/W. Krumbein: Die Beschäftigungssituation von wissenschaftlichem Nachwuchs. Wiesbaden: VS Verlag. S. 13-87.
- Klinkhammer, Monika (2006): Brauchen Wissenschaftler/innen (k)eine Beratung? Supervision und Coaching für Wissenschaftler/innen. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 2006, 2/2006, S. 34-39.
- Knowles, Malcolm S. (1975): Self-directed learning: A guide for learners and teachers. New York: Association Press.
- König, Eckard/Luchte, Katja (2005): Teilnehmerorientierung als Prinzip der Erwachsenenbildung. In: E. König/G. Volmer: Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung. Weinheim/Basel: Beltz. S. 136-154.
- König, Eckard (2005): Das Konstruktinterview: Grundlagen, Forschungsmethodik, Anwendung. In: E. König/G. Volmer: Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung. Weinheim/Basel: Beltz. S. 83-117.
- König, Eckard/Volmer, Gerda (2005): Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kracke, Bärbel/Wild, Elke (Hrsg.) (1996): Arbeitsplatz Hochschule. Überlegungen und Befunde zur beruflichen Situation und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Heidelberg: Mattes Verlag.
- Krais, Beate/Krumpeter, Tanja (1997): Berufliche Werdegänge von Wissenschaftlerinnen in Max-Planck-Instituten. Wissenschaftskultur und weibliche Karrieren. MPG-Spiegel 3/97
- Krais, Beate (2000): Das soziale Feld Wissenschaft und die Geschlechterverhältnisse. In: B. Krais (Hrsg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt. Frankfurt a.M.: Campus. S. 31-54.
- Krais, Beate (2008): Wissenschaft als Lebensform: Die alltagspraktische Seite akademischer Karrieren. In: Y. Haffner/B. Krais (Hg.): Arbeit als Lebensform? Beruflicher Erfolg, private Lebensführung und Chancengleichheit in akademischen Berufsfeldern. Frankfurt/New York: Campus Verlag. S. 177-211.
- Kram, Kathy E. (1985): Mentoring at work. Developmental relationships in organizational life, Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Kram, Kathy E./Isabella, Lynn A. (1985): Mentoring alternatives: the role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, vol. 28, 1985, S. 110-132.
- Kram, Kathy E./Ragins, Belle R. (2007): The Landscape of Mentoring in the 21<sup>st</sup> Century. In: B. R. Ragins/K. E. Kram (Ed.): The Handbook of Mentoring at Work. Theory, Research, and Practice. Thousand Oaks: Sage. S. 659-692.

- Kram, Kathy E./Higgins, Monica C. (2008): A New Approach to Mentoring. *The Wall Street Journal* (22.09.2008)  
URL: <http://online.wsj.com/article/SB122160063875344843.html> (15.12.2012)
- Kreckel, Reinhard (Hrsg.) (2008): Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Krimmer, Holger/Stallmann, Freia/Behr, Markus/Zimmer, Annette (2004): Karrierewege von Professorinnen an Hochschulen in Deutschland. Münster.  
URL: [http://www.mentoring.uzh.ch/literatur/wika\\_broschuere.pdf](http://www.mentoring.uzh.ch/literatur/wika_broschuere.pdf) (15.12.2012)
- Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2007): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kuckartz, Udo (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag (2. akt., erw. Aufl.).
- Laireiter, Anton-Rupert (2009): Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung. In: K. Lenz/F. Nestmann (Hrsg.): Handbuch Persönliche Beziehungen. Weinheim/München: Juventa. S. 75-99.
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim/Basel: Beltz Verlag (4. vollst. überarb. Aufl.).
- Lang, Frieder R./Neyer, Franz J. (2004): Kooperationsnetzwerke und Karrieren an deutschen Hochschulen. Der Weg zur Professur am Beispiel des Faches Psychologie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 56, 3/2004, S. 520-538.
- Lang, Frieder R. (2005): Die Gestaltung sozialer Netzwerke im Lebenslauf. In: U. Otto/P. Bauer (Hrsg.): Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten. Band I: Soziale Netzwerke in Lebenslauf- und Lebenslagenperspektive. Fortschritte Gemeindepsychologie und Gesundheitsförderung Band 11. Tübingen: dgvt. S. 41-63.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press.
- Leemann, Regula J./Heintz, Bettina (2000): Mentoring und Networking beim wissenschaftlichen Nachwuchs. Empirische Ergebnisse einer Studie zu Karriereverläufen von Frauen und Männern an den Schweizer Hochschulen. In: J. Page/R. J. Leemann (Hrsg.): Karriere von Akademikerinnen. Bedeutung des Mentoring als Instrument der Nachwuchsförderung. Bern: Bundesamt für Bildung und Wissenschaft. S. 49-72.  
URL: [http://www.sbf.admin.ch/htm/dokumentation/publikationen/bildung/Karriere\\_von\\_Akademiker\\_mentoring.pdf](http://www.sbf.admin.ch/htm/dokumentation/publikationen/bildung/Karriere_von_Akademiker_mentoring.pdf) (13.05.2012)
- Lewin, Kurt (1963): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern: Huber Verlag.
- Lind, Inken (2006a): Kurzexpertise zum Themenfeld Frauen in Wissenschaft und Forschung. Im Auftrag der Robert Bosch Stiftung. Bonn: CEWS.  
URL: <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Kurzexpertise.pdf> (15.12.2012)
- Lind, Inken (2006b): Analyse der Ergebnisse der CEWS-Umfrage zur Bewertung des Pilotvorhabens Peer Mentoring in außerhochschulischen Forschungseinrichtungen. In: CEWS (Hrsg.): Peer Mentoring in außerhochschulischen Forschungseinrichtungen. cews.publik.08. Bonn.  
URL: <http://www.gesis.org/cews/fileadmin/cews/www/download/cews-publik8.pdf> (15.12.2012)

- Lind, Inken (2008): Aufgeschobene Kinderwünsche, eingeschränkte Perspektiven? Zur Vereinbarkeit von Wissenschaft und Elternschaft – Ergebnisse einer aktuellen Studie. *Forschung & Lehre*, 11/2008. S. 754-756.
- Lippmann, Eric (2009): Intervention. Kollegiales Coaching professionell gestalten. Heidelberg: Springer Medizin Verlag (2. Aufl.).
- Lödermann, Anne-Marie (2007): Die interpersonale Beziehung im Mentoring-Prozess. Eine qualitative Studie über das Zusammenspiel von Beziehungsqualität und Gestaltung des Lern- und Austauschprozesses. Augsburg: OPUS.
- Lödermann, Anne-Marie (2010): Peer- und Gruppen-Mentoring für Doktorandinnen. Impulse für eine erfolgreiche Zusammenarbeit. *ADA-Mentoring*, Jg.32, 2010, S. 7-11.
- Lödermann, Anne-Marie/Scharrer, Katharina (2010): Mentoring an der Universität Augsburg. Dokumentation und Evaluation des Projektes UniMento (2008-2010). Augsburg.  
URL: [http://www.uni-augsburg.de/UniMento/download/dokumentation\\_evaluation\\_unimento.pdf](http://www.uni-augsburg.de/UniMento/download/dokumentation_evaluation_unimento.pdf) (15.12.2012)
- Löther, Andrea (2003): Mentoring-Programme für Frauen in Wissenschaft und Forschung. In: A. Löther (Hrsg.) (2003): Mentoring-Programme für Frauen in der Wissenschaft. CEWS. Beiträge Frauen in Wissenschaft und Forschung. Bielefeld: Kleine Verlag. S. 9-28.
- Lothar, Peter (2009): Homo Academicus. In: S. Moebius (Hrsg.): Diven, Hacker, Spekulant. Sozialfiguren der Gegenwart. Berlin: Suhrkamp. S. 206-218.
- Macha, Hildegard und Forschungsgruppe (2000): Erfolgreiche Frauen. Wie sie wurden, was sie sind. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Macha, Hildegard (2005): Mütter als Wissenschaftlerinnen: Forschungsstand und politische Maßnahmen der Frauenförderung – eine Einführung. In: N. Biller-Andorno/K. Landfester/M. A. Lee-Kirsch (Hrsg.): Karriere und Kind. Erfahrungsberichte von Wissenschaftlerinnen. Frankfurt: Campus. S. 22-34.
- Macha, Hildegard/Lödermann, Anne-Marie/Bauhofer, Wolfgang (2010): Kollegiale Beratung in der Schule. Theoretische, empirische und didaktische Impulse für die Lehrerfortbildung. Weinheim: Juventa.
- Macha, Hildegard/Gruber, Susanne/Struthmann, Sandra (2011a): Die Hochschule strukturell verändern. Gleichstellung als Organisationsentwicklung an Hochschulen. Opladen: Budrich UniPress Ltd.
- Macha, Hildegard/Struthmann, Sandra (2011b): Controlling von Gleichstellungspolitik als Organisationsentwicklung der Hochschule: die Gender Balanced Scorecard. *GENDER*, 1/2011, Barbara Budrich: Essen. S. 126-135.
- Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlicher Erkenntnis. Bern/München: Scherz Verlag.
- Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. In: U. Flick/E. von Kardorff/I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt (6. Aufl.), S. 468-475.
- McManus, Stacy E./Russell, Joyce E. A. (2007): Peer Mentoring Relationships. In: B. R. Ragins/K. E. Kram (Ed.): The Handbook of Mentoring at Work. Theory, Research, and Practice. Thousand Oaks: Sage. S. 273-297.

- Meier-Gantenbein, Karl F. (2006): Systemtheorie: Was brauchbar ist, entscheide ich! Der systemische Ansatz als Grundhaltung. In: K. F. Meier-Gantenbein/Th. Späth: Handbuch Bildung, Training und Beratung. Zehn Konzepte der professionellen Erwachsenenbildung. Weinheim/Basel: BELTZ. S. 279-312.
- Metz-Göckel, Sigrid/Kamski, Ilse/Selent, Petra (2006): Riskieren, promovieren und profilieren – Wissenschaftliche Nachwuchsförderung als universitäres Profilelement. *Personal- und Organisationsentwicklung*, 2/2006, S. 40-47.
- Metz-Göckel, Sigrid/Möller, Christina/Auferkorte-Michaelis, Nicole (2009): Wissenschaft als Lebensform – Eltern unerwünscht? Kinderlosigkeit und Beschäftigungsverhältnisse des wissenschaftlichen Personals aller nordrhein-westfälischen Universitäten. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 19-93.
- Metz-Göckel, Sigrid/Selent, Petra/Schürmann, Ramona (2010): Integration und Selektion. Dem Dropout von Wissenschaftlerinnen auf der Spur. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32. Jg., 1/2010, S. 8-34.
- Meyerhofer, Ursula (2004): Die MentoringWerkstatt an der Universität Zürich 2000 – 2004: Erfahrungen und Empfehlungen. Zürich: UniFrauenstelle.
- Meyerhofer, Ursula (2005): (Peer)-Mentoring für Wissenschaftlerinnen und die Bedingungen einer nachhaltigen akademischen Laufbahnförderung. Grenzen und Chancen. In: H. Nöbauer/E. Genetti/W. Schlögl (Hg.) (2005): Mentoring für Wissenschaftlerinnen. Im Spannungsfeld universitärer Kultur- und Strukturveränderung. Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft, Band 20, Wien: Verlag Österreich. S. 115-136.
- Meyerhofer, Ursula (2007): Implementierung von Mentoring als Bottom-up- und Top-down-Strategie am Beispiel von Peer-Mentoring an der Universität Zürich. *AEU-Bulletin*, Nr. 3/4, November-Ausgabe.
- Michel-Alder, Elisabeth (2004): Wissenschaftliche Nachwuchsförderung mittels Mentoring. Wegbeschreibungen. Eine Wanderung durch die Mentoringlandschaft. Universität Zürich. UniFrauenstelle.
- Mittelstraß, Jürgen (1982): Wissenschaft als Lebensform. Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität. Frankfurt: Suhrkamp.
- Müller, Ulrich (2001): Rolle des Lehrenden. URL: <http://www.neue-lernkultur.de> (26.11.2011)
- Neuenschwander, Markus/Kracke, Bärbel (2011): Career Development. In: B.B. Brown/M.J. Prinstein (Eds.): *Encyclopedia of Adolescence*, Vol. I. San Diego: Academic Press. S. 97-105.
- Nöbauer, Herta/Schlögl, Waltraud/Genetti, Evi/Buchinger, Birgit/Gschwandtner, Ulrike (2005): Standards und Empfehlungen für Mentoring im universitären Feld. In: H. Nöbauer/E. Genetti/W. Schlögl (Hg.) (2005): Mentoring für Wissenschaftlerinnen. Im Spannungsfeld universitärer Kultur- und Strukturveränderung. Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft, Band 20, Wien: Verlag Österreich. S. 387-392.
- Noe, Raymond A. (1988): An investigation of the determinants of successful assigned mentoring, *Personnel Psychology*, vol. 41, 1988, S. 457-479.
- Nolda, Sigrid (2010): Programme. In: UTB Online-Wörterbuch Erwachsenenbildung. (siehe Internetquellen)



- North, Klaus/Romhardt, Kai/Probst, Gilbert (2000): Wissensgemeinschaften. Keimzellen lebendigen Wissensmanagement.  
URL: <http://www.enbiz.de/wmk/papers/public/Wissensgemeinschaften.pdf>  
(15.12.2012)
- Oettingen, Gabriele/Gollwitzer, Peter M. (2002): Theorien der modernen Zielpsychologie. In: D. Frey (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie, Bd. 3. Bern: Huber. S. 51-74.
- Paschke, Melanie (2005): Mentoring ohne Mentorinnen und Mentoren: Eine Umfrage unter den Umfrauen. In: B. Hellriegel/J. Joshi/P. Lindemann/I. Seidl (2005): Gemeinsam statt einsam. Peer-Mentoring als Nachwuchsförderung in eigener Regie. Zürich: UniFrauenstelle.
- Pinquart, Martin/Silbereisen, Rainer K. (2008): Die Rolle der Umwelt in der Entwicklungspsychologie. In: E. D. Lantermann/V. Linneweber (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Umweltpsychologie. Grundlagen, Paradigmen und Methoden. Serie IX, Bd. 1. URL: <http://www2.uni-jena.de/svw/devpsy/publik/download/mprksumwelt.pdf>  
(15.12.2012)
- Preißler, Ulrike/Detmer, Hubert (2010): Einstellungsaltersgrenzen für Professoren – Eine Länderübersicht. *Forschung & Lehre*, Juni 2010, S. 412-415.
- Probst, Lucia/Willen, Claudia (2007): Wissenschaftlerinnen gewinnen durch Mentoring. Zwölf Portraits aus drei Programmen. Universität Bern: Abteilung für Gleichstellung von Frauen und Männern an der Universität Bern.
- P-Sontag, Lynn/Vappie, Kimberly/Wanberg, Connie R. (2007): The practice of mentoring: MENTTIUM corporation. In: B. R. Ragins/K. E. Kram (Eds.): The Handbook of Mentoring at Work. Theory, Research, and Practice. Thousand Oaks: Sage. S. 593-616.
- Rechtien, Wolfgang (2009): Gruppendynamik: (Un-)persönliche Beziehungen. In: K. Lenz/F. Nestmann (Hrsg.): Handbuch Persönliche Beziehungen. Weinheim/München: Juventa. S. 101-122.
- Reichert, Jo (2005): Der Wissenschaftler als Spin Doctor in eigener Sache - oder: Zur Logik der wissenschaftlichen Mediennutzung. In: M. Pfadenhauer (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS Verlag. S. 221-242.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: B. Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz. S. 601-646.
- Rehrl, Monika/Gruber, Hans (2007): Netzwerkanalysen in der Pädagogik. Ein Überblick über Methode und Anwendung. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 53, 2/2007, S. 243-264.
- Rousseau, Jean-Jacques (1983): Emile oder über die Erziehung. Stuttgart: Reclam.
- Schattenhofer, Karl (1992): Selbstorganisation und Gruppe. Entwicklungs- und Steuerungsprozesse in Gruppen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schell-Kiehl, Ines (2008): Erfahrungslernen im Kontext formeller Mentoring-Prozesse. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. *Journal Netzwerk Frauenforschung NRW*, 24/2008, S. 46-50.
- Schmidt, Boris (2007): Personalentwicklung an der Hochschule. Zehn Wege in ein unentdecktes Land. *die hochschule*, 2/2007, S. 125-153.

- Schmidt, Christiane (2008): Analyse von Leitfadeninterviews. In: U. Flick/E. von Kardoff/I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt (6. Aufl.). S. 447-456.
- Schmitz, Gerdmarie S./Schwarzer, Rolf (1999): Proaktive Einstellung von Lehrern: Konstruktbeschreibung und psychometrische Analysen. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, Jg. 13, 1/1999, S. 3-27.
- Schneider, Paula B./Witzki, Alexander/Blickle, Gerhard (2011): Erfassung von Mentoring-Unterstützung. Eine Längsschnittstudie mit multiplen Datenquellen zur Validierung der deutschsprachigen Fassung des Mentor Role Instruments. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, Jg. 55, 4/2011, S. 197-209.
- Schneider, Paula B. (2009): Deutsche Adaption und Validierung des Mentor Role Instruments (MRI) von Ragins & McFarlin mit multiplen Datenquellen. Längsschnittstudie zur Diagnostik von Mentoring-Unterstützung bei Führungsnachwuchskräften. URL: <http://hss.ulb.uni-bonn.de/2009/1955/1955.pdf> (15.12.2012)
- Schüßler, Ingeborg (2003): Ermöglichungsdidaktik – eine didaktische Theorie? In: R. Arnold/I. Schüßler (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 76–97.
- Schüßler, Ingeborg (2007): Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Schüßler, Ingeborg (2010): Ermöglichungsstrukturen nachhaltigen Lernens. *Profi-L*, 1/2010. Bern: Schulverlag plus AG.  
URL: <http://profi-l.net/sites/profi-l.net/files/2010-01-04.pdf> (15.12.2012)
- Siebert, Horst (2005): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung: Konstruktivistische Perspektiven. Augsburg: ZIEL.
- Siebert, Horst (2006a): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Augsburg: ZIEL (5. überarb. Aufl.).
- Siebert, Horst (2006b): Konstruktivistische Lehr-Lern-Kulturen. In: R. Balgo (Hrsg.)/H. Lindemann (Hrsg.): Theorie und Praxis systemischer Pädagogik. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag. S. 154-176.
- Simon, Fritz B. (2008): Einführung in die Systemtheorie und Konstruktivismus. Heidelberg: Carl Auer Verlag (5. Aufl.).
- Smith, J. (1999): Life planning: Anticipating future life goals and managing personal development. In: J. Brandstädt/R. M. Lerner (Eds.): Action and self-development: Theory and research through life span. Thousand Oaks: Sage. S. 223-255.
- Stahl, Eberhard (2002): Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung. Weinheim u.a.: BeltzPVU.
- Stajkovic, Alexander D./Lee, Dongseop/Nyberg, Anthony J. (2009): Collective efficacy, group potency, and group performance: Meta-analyses of their relationships, and test of a mediation model. *Journal of Applied Psychology*, vol. 94, 2009, S. 814-828.
- Statistisches Bundesamt (2010): Personal an Hochschulen – Vorläufige Ergebnisse. Arbeitsunterlage. URL: <http://www.destatis.de> (15.12.2012)
- Steinke, Ines (2008): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: U. Flick/E. von Kardoff/I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt (6. Aufl.). S. 319-331.

- Stiegler, Barbara (2008): Gender Mainstreaming: Fortschritt oder Rückschritt in der Geschlechterpolitik? In: R. Becker/B. Kortendiek (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag. S. 933-938.
- Straus, Florian (2002): Netzwerkanalysen. Gemeindepsychologische Perspektiven für Forschung und Praxis. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Tietgens, Hans (1982): Angebotsplanung. In: E. Nussl (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider. S. 122-144.
- Tietze, Kai-Oliver (2010): Wirkprozesse und personenbezogene Wirkung von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Töpfer, Armin (2010): Erfolgreich Forschen. Ein Leitfaden für Bachelor-, Master-Studierende und Doktoranden. Berlin/Heidelberg: Springer (2. überarb., erw. Aufl.).
- van Anders, Sari M. (2004): Why the Academic Pipeline Leaks: Fewer Men than Women Perceive Barriers to Becoming Professors. *Sex Roles*, vol. 51, No. 9/10, S. 511-521.
- Vogel, Ulrike/Hinz, Christiana (2004): Wissenschaftskarriere, Geschlecht und Fachkultur. Bewältigungsstrategien in Mathematik und Sozialwissenschaften. Bielefeld: Kleine Verlag.
- von Glasersfeld, Ernst (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt: Suhrkamp.
- von Stebut, Nina (2003): Eine Frage der Zeit? Zur Integration von Frauen in die Wissenschaft. Eine empirische Untersuchung der Max-Planck-Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag.
- Voß, Eva (2011): Diversity in University: Zur Implementierung neuer Gleichstellungspolicies an der Hochschule. Freiburg: Jos Fritz.
- Weber, Max (1919): Wissenschaft als Beruf. Stuttgart: Reclam (Nachdruck 1995).
- Wellhöfer, Peter R. (2007): Gruppendynamik und soziales Lernen. Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen. Stuttgart: Lucius & Lucius (3. überarb. u. erw. Aufl.).
- West, Candance/Zimmermann, Don H. (1987): Doing Gender. In: *Gender and Society*, vol. 1, No. 2, 1987, S. 125-151.
- Wetterer, Angelika (2000): Noch einmal: Rhetorische Präsenz – faktische Marginalität. In: B. Kraus (Hg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über verborgene Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag. S. 195-221.
- Wiarda, Jan-Martin (2011): Enorm leidensfähig. Von einem festen Arbeitsvertrag können die meisten Wissenschaftlern an unseren Unis nur träumen. *DIE ZEIT*, Nr. 50, S. 97f.
- Wiese, Bettina S. (2004): Berufliche Ziele als entwicklungsregulative Herausforderung. In: B. Wiese (Hrsg.): Individuelle Steuerung beruflicher Entwicklung. Kernkompetenzen in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt: Campus. S. 11-34.
- Wissenschaftsrat (1981): Empfehlung zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. In: Empfehlungen und Stellungnahmen 1980. Köln. S. 7-38.
- Wissenschaftsrat (2001): Personalstruktur und Qualifizierung: Empfehlungen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Berlin.
- URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4756-01.pdf> (15.12.2012)

- Wissenschaftsrat (2011): Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion. Positionspapier. Köln.  
URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1704-11.pdf> (15.12.2012)
- Wittpoth, Jürgen (2010): Spielräume des Selbst in Lehr-Lern-Setting Erwachsener? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, S. 363-375.
- Wrana, Daniel (2008): Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen. Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen. In: C. Maier Reinhard/ D. Wrana (Hrsg.): Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Beiträge der Schweizer Bildungsforschung Bd. 1. Opladen/Farmington Hills: Budrich. S. 31-101.
- Zellers, Darlene F./Howard, Valerie M./Barcic, Maureen A. (2008): Faculty Mentoring Programs: Reenvisioning Rather Than Reinventing the Wheel. *Review of Educational Research*, vol. 78, 3/2008, S. 552-589.
- Zimmer, Annette/Krimmer, Holger/Stallmann, Freia (2006): Winners among Losers: Zur Feminisierung der deutschen Universitäten. *Beiträge zur Hochschulforschung*, Jg. 28, 4/2006, S. 30-56.
- Ziegler, Albert (2005): The Actiotope Model of Giftedness. In: R. J. Sterberg/J. E. Davidson (Eds.): Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University Press, S. 411-436.
- Ziegler, Albert (2007): Förderung von Leistungsexzellenz. In: K. A. Heller/A. Ziegler (Hrsg.): Begabt sein in Deutschland. Münster: LIT. S. 113-138.
- Ziegler, Albert (2009a): „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop- und Soziotopförderung. *Heilpädagogik online*. Ausgabe 02/09.  
URL: [http://heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik\\_online\\_0209.pdf](http://heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0209.pdf) (15.12.2012)
- Ziegler, Albert (2009b): Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In: H. Stöger/A. Ziegler/D. Schimke (Hrsg.): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich u.a.: Pabst Science Publishers. S. 7-29.

## Internetquellen

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

<http://www.bmbf.de>

Center for Excellence Women in Science (CEWS) | Statistiken

<http://www.gesis.org/cews>

DeStatis – Statistisches Bundesamt

<https://www.destatis.de>

Forum Mentoring (e.V.)

<http://forum-mentoring.de>

International Mentoring Association (IMA)

<http://mentoring-association.org>

KISSWIN – Information und Beratung zur wissenschaftlichen Karriere

<http://www.kisswin.de>

LMUMentoring excellence

<http://www.frauenbeauftragte.uni-muenchen.de/mentoring/index.html>

Peer Mentoring an der Leuphana Universität Lüneburg

<http://www.leuphana.de/mentoring>

Sher Success Teams

<http://shersuccessteams.com/>

UniMento – Mentoring und Nachwuchsförderung an der Universität Augsburg

<http://www.uni-augsburg.de/UniMento>

UTB Online-Wörterbuch Erwachsenenbildung

<http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch>

Wissenschaftszeitvertragsgesetz

<http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/wisszeitvg/gesamt.pdf>

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

### Abbildungen im Text

Abbildung 1: Untersuchungsdesign der Dissertation .....	12
Abbildung 2: Tätigkeits- und Aufgabenbereich von Professor/inn/en (nach Klinkhammer 2006) .....	16
Abbildung 3: Grundtypologien des Umgangs wissenschaftlichen Nachwuchses mit Prekarität (Klecha/Reimer 2008, S. 74).....	21
Abbildung 4: Frauen- und Männeranteile (in %) im akademischen Verlauf (CEWS-Statistik 2009).....	25
Abbildung 5: Kompetenzentwicklung in verschiedenen Qualifikationsphasen (Hubrath 2006, S. 50) .....	38
Abbildung 6: Concerns-Based-Adoption-Model (nach Hord et al. 1987) .....	69
Abbildung 7: Phasen des Gruppenentwicklungsprozesses (nach Stahl 2002, S. 49ff.) .....	70
Abbildung 8: Prozessphasen im Lernarrangement.....	93
Abbildung 9: Komponenten des Aktiotop-Modells (Ziegler 2009a, S. 15) .....	87
Abbildung 10: Synchrone Eingebundenheit der Akteurin in verschiedene Netzwerke .....	102
Abbildung 11: Ebenen und übergeordnete Kategorien der Inhaltsanalyse .....	121
Abbildung 12: Berichtete Effekte der Programmteilnahme.....	170
Abbildung 13: Netzwerkanalytische Darstellung in Verbindung mit Mentoring-Funktionen (M6) .....	178
Abbildung 14: Netzwerkanalytische Darstellung in Verbindung mit Mentoring-Funktionen (L2) .....	182
Abbildung 15: Netzwerkanalytische Darstellung in Verbindung mit Mentoring-Funktionen (M3) .....	189
Abbildung 16: Netzwerkanalytische Darstellung in Verbindung mit Mentoring-Funktionen (M1) .....	193
Abbildung 17: Modell des selbstgesteuerten Lernens im Kontext von Mentoring-Programmen.....	200
Abbildung 18: Verhältnis von Programmkoordination und Peer-Gruppe.....	205
Abbildung 19: Unterschiedlichkeit der strukturellen Beziehungen in den betrachteten Programmen...	208
Abbildung 20: Theoretische Grundlagen von Mentoring-Programmen als soziale Lernarrangements..	216

### Tabellen im Text

Tabelle 1: Alter in verschiedenen Qualifikationsphasen (Zimmer et al. 2006, S. 41).....	48
Tabelle 2: Dimensionen des Mentoring (Kram 1985).....	52
Tabelle 3: Traditionelles Mentoring versus Networking (Kram/Higgins 2008, S. 3).....	55
Tabelle 4: Themen im Mentoring nach Zielgruppen .....	72
Tabelle 5: Prinzipien einer Ermöglichungsdidaktik (Schüßler 2003, S. 329f.).....	97
Tabelle 6: Erhebungsdesign der Studie .....	108
Tabelle 7: Übersicht der befragten Mentees aus drei universitären Mentoring-Programmen .....	111
Tabelle 8: Rollenbeschreibung der Mentor/inn/en aus Sicht der befragten Mentees .....	141
Tabelle 9: Bewertung der Nützlichkeit des Programms und Änderungswünsche .....	168

## Abkürzungsverzeichnis

Anm./Erg. v. AL	Anmerkung/Ergänzung der Autorin
Aufl.	Auflage
Bd.	Band
bspw.	beispielsweise
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda, in der unmittelbar zuvor zitierten Quelle
engl.	englisch
et al.	et alii/und andere Autor/inn/en
etc.	et cetera/und so weiter
f.	und nachfolgende Seite
ff.	und nachfolgende Seiten
Hrsg./Hg.	Herausgeber/in
m.E.	meines Erachtens
o.Ä.	oder Ähnliches
S.	Seite
SGL	selbstgesteuertes Lernen
u.a.	unter anderem
v.a.	vor allem
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
zit. nach	zitiert nach (Sekundärzitat)
z.T.	zum Teil

Angaben der Textstellen:

z.B. M3|15      M3 steht für die befragte Teilnehmerin (Mentee), Absatz 15 (MAXQDA)

## Anhang 1 – Suche nach Interviewpartnerinnen



Universität Augsburg  
Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät  
Fachbereich Pädagogik, Lst. Prof. Dr. Hildegard Macha  
Dipl.-Päd. Anna Lödermann

Augsburg, 02.06.2010

### **Mentoring für Wissenschaftlerinnen – Interviewpartnerinnen gesucht!**

Zur Durchführung einer Befragung im Rahmen meines Promotionsprojektes suche ich Wissenschaftlerinnen aller Fachbereiche, die während der Qualifikationsphase (Promotion/Habilitation) an einem universitären Peer- oder Gruppen-Mentoring-Programm teilgenommen haben. Mein Forschungsinteresse richtet sich auf die Frage, wie Wissenschaftlerinnen in beruflicher und persönlicher Hinsicht von der Teilnahme an Mentoring-Programmen profitieren können. Dabei richtet sich der Fokus sowohl auf den Austausch mit den Peers, Mentoren und Mentorinnen als auch auf das Rahmenprogramm.

Wenn Sie Interesse haben, von Ihren Erfahrungen als Mentee/Programmteilnehmerin zu erzählen, würde ich mich sehr freuen, wenn Sie sich als Interviewpartnerin zur Verfügung stellen! Das Interview soll im Zeitraum 07 – 09/2010 stattfinden, wobei der genaue Zeitpunkt und Ort der Befragung individuell mit Ihnen abgestimmt wird. Gerne komme ich auch an Ihre Universität. Das Interview wird voraussichtlich 45 – 60 min. dauern und digital aufgezeichnet. Ich gewähre Ihnen einen vertraulichen Umgang mit den Daten und die Anonymisierung Ihrer Angaben sowie eine zeitnahe Information über die Studienergebnisse.

Ich wäre sehr dankbar, wenn Sie mein Forschungsvorhaben unterstützen würden und freue mich auf Ihre Nachricht.

Mit besten Grüßen  
Anna Lödermann

Kontakt:  
Dipl.-Päd. Anna Lödermann  
Email: [anna.loedermann@phil.uni-augsburg.de](mailto:anna.loedermann@phil.uni-augsburg.de)  
Telefon: 0049 – (0)821 – 598 4609



## Anhang 2 – Kurzfragebogen für Studienteilnehmerinnen

Mentoring-Programme als Entwicklungskontexte von Wissenschaftlerinnen

Dissertationsprojekt von Dipl.-Päd. Anna Lödermann

Kurzfragebogen für Studienteilnehmerinnen



### 1. Ihr wissenschaftlicher Werdegang

Universität und Studienort:

Absolvierter Studiengang:

Abschlussnote:

Dissertationsfach:

Beginn und (voraussichtliches) Ende der Dissertation:

Aktuelle berufliche Position:

### 2. Informationen über Ihre Teilnahme am Mentoring-Programm

Name des Programms:

Universität:

Zeitraum der Teilnahme:

Wie viele Mitglieder hatte Ihre Peer-Gruppe?

Wurde Ihre Gruppe zusätzlich von einem Mentor/einer Mentorin betreut?

☒ ja, von einem Mentor

☒ ja, von einer Mentorin

☐ nein

### 3. Persönliche Angaben

Alter:

Familienstand:

☐ Ich habe einen festen Partner (verheiratet oder Partnerschaft).

☐ Ich bin Single.

Haben Sie Kinder? ☐ ja

☐ nein

Ihr Name:

*Vielen Dank für die Angaben! Alle erhobenen Daten werden vertraulich behandelt.*

## Anhang 3 – Interviewleitfaden und theoretischer Hintergrund

- (1) Einleitung:** Zu Beginn würde ich gerne etwas über Ihre aktuelle berufliche Situation erfahren. Was machen Sie gerade beruflich?

### **(2) Motive und Ziele der Befragten**

Subjektive Theorien, Motive und Ziele leiten die Wahrnehmung in Hinblick auf die Nützlichkeit von Angeboten und sind entscheidend dafür, wie sich die Teilnehmerin im Programm verhält und wie sie Beziehungen gestaltet (Groeben et al. 1988; Ziegler 2008; König/Volmer 2005; Hollstein 2008). Zielklarheit und -orientierung begünstigt den Entwicklungsprozess (Brandtstädter 2007; Brunstein u.a. 2007).

- Welche beruflichen Ziele haben Sie?
- Was denken Sie, worauf kommt es an, um erfolgreich in der Wissenschaft zu sein? In wieweit sind diese Bedingungen in Ihrem Fall gegeben?
- Welches Bild haben Sie von sich als Wissenschaftlerin? (nach dem 2. Interview rausgenommen)
- In welcher Phase befanden Sie sich, als Sie sich für das Programm beworben haben?
- Aus welchen Gründen haben Sie sich für die Teilnahme an dem Mentoring-Programm beworben? Was haben Sie sich erwartet oder erhofft?

### **(3) Mentoreale Beziehungen und Interaktion im Programm**

Der soziale Kontext beeinflusst die Einzelne in ihrer Entwicklung (König/Volmer 2005). Innerhalb der arrangierten, mentorale Beziehungen finden unterschiedliche Formen der persönlichen und berufsbezogenen Unterstützung statt (Kram 1985; Kram/Higgins 2001).

- Welche Bedeutung hatte bzw. hat die Peer-Gruppe für Sie?
- Was haben Sie genau mit den Peers gemacht? Wovon konnten Sie profitieren?

- Ergänzend (im A- und LMUMentoring excellence-Programm): Welche Rolle spielt(e) der Mentor/die Mentorin für Sie? Wie würden Sie die Beziehung zum Mentor/zur Mentorin beschreiben?
- Inwieweit unterstützt Sie Ihr/e Vorgesetzte/r bzw. Ihr/e /Betreuer/in in ihrem beruflichen Fortkommen, ihrer Entwicklung als Wissenschaftlerin?

#### **(4) Reflexion über Rahmenbedingungen des Mentoring-Programms**

Der Programmkontext stellt diverse Gelegenheiten zur Verfügung, um das eigene Handlungsrepertoire zu erweitern (Pinquart/Silbereisen 2008; Brandtstädter 2007; Ziegler 2008). Ob Angebote wahrgenommen werden und welche Wirkungen diese pädagogischen Interventionen und Impulse haben, hängt zum einen von der Beschaffenheit des Angebots und zum anderen vom jeweiligen Systemzustand und den biographischen Vorerfahrungen ab (König/Volmer 2005).

- Welche zusätzlichen Angebote haben Sie im Rahmen des Programms in Anspruch genommen? Was war ausschlaggebend dafür, dass Sie diese Veranstaltungen besucht haben?
- Wenn Sie den Nutzen des Programms auf einer Skala von 0 bis 10 bewerten müssten, wie würden Sie den Nutzen für ihre berufliche Entwicklung beurteilen?
- Was hätte anders sein müssen, damit der Wert höher wäre?
- Denken Sie, dass so ein Angebot, also ein solches Mentoring-Programm, in dem Sie Teilnehmerin sind/waren, für bestimmte Personen besser geeignet ist als für andere?
- Wenn Sie zukünftigen Teilnehmerinnen einen Rat geben könnten, wie sie das Mentoring-Programm am besten nutzen können, was würden Sie Ihnen raten?

## Anhang 4 – Fragebogen für Koordinatorinnen

Dipl.-Päd. Anna Lödermann  
Mentoring-Programme als Lernarrangements  
im wissenschaftlichen Qualifikationsprozess  
September 2011

### Fragen zum Programm

**Name des Programms:**

**Seit wann** gibt es das Programm in dieser Form?

Gab es bereits **Vorläuferprojekte an Ihrer Universität?**

Welche Laufzeit hat das Programm insgesamt?

Welche **Zielgruppe** hat das Programm laut Ausschreibung?

Wie lange können Mentees an Ihrem Programm teilnehmen?

Um welche **Form des Mentoring** handelt es sich bei diesem Programm?

☐ Gruppenmentoring (ein/Mentor/in betreut mehrere Mentees)

☐ Peermentoring (Mentees beraten und unterstützen sich gegenseitig)

Andere Form, und zwar:

Welche **Ziele** verfolgt das Programm?

Woran machen Sie (als Koordinatorin des Programms) den Erfolg dieser Maßnahme fest?

Falls Sie das Programmkonzept in den letzten Jahren verändert haben, welche Modifikationen waren dies im Wesentlichen?

### Fragen zu den Mentees

Was erwarten Sie von den Mentees in Bezug auf deren Verhalten oder Aktivität im Programm?

Wie unterstützt das Programm die Vernetzung bzw. Gruppenbildung unter den Mentees?

Wie unterstützt das Programm die individuelle Weiterentwicklung der Teilnehmerinnen?

### **Fragen zu den MentorInnen**

Wer übernimmt in Ihrem Programm die Rolle von Mentoren?

(Mehrfachantwort möglich)

- ☐ Professorinnen
- ☐ Professoren
- ☐ andere Personen, und zwar:

Welche Aufgabe haben **Mentorinnen** in Ihrem Programm?

Werden die MentorInnen, die sich in Ihrem Programm engagieren, geschult?

Falls ja, was sind Bestandteile der Schulung? Worauf legt das Programm Wert?

Erhalten die Mentorinnen eine **Gegenleistung** für Ihr Engagement?

Falls ja, wie sieht diese Gegenleistung aus?

### **Angaben zu Ihrer Person**

Welche Aufgaben obliegen Ihnen als Organisatorin des Programms?

Welche Qualifikation(en) haben Sie? (Studienfach, ggfs. Promotionsfach, Zusatzausbildung)

Auf welche Probleme bzw. an welche Grenzen sind Sie bisher in der Umsetzung des Programms gestoßen? Wo sehen Sie Herausforderungen der Organisation, Begleitung oder auch Evaluation des Mentoring-Programms?

*Herzlichen Dank für die Beantwortung der Fragen! Ihre Angaben werden ausschließlich im Rahmen meiner Dissertation verwendet.*

## Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertation unter Betreuung von Prof. Dr. Hildegard Macha und Prof. Dr. Werner Schneider, selbständig und ausschließlich unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt habe. Die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen wurden als solche kenntlich gemacht.

Die Dissertation ist bisher keiner anderen Universität vorgelegt worden. Ich erkläre, dass ich bisher kein Promotionsverfahren erfolglos beendet habe und dass keine Aberkennung eines bereits erworbenen Doktorgrades vorliegt.

## Lebenslauf

### Anne-Marie Lödermann

geb. 1983 in Garmisch-Partenkirchen

#### Schulbildung, Studium und weitere Qualifikationen

09/1993 – 06/2002	St.-Irmengard-Gymnasium, Garmisch-Partenkirchen
10/2002 – 07/2007	Studium der Pädagogik an der Universität Augsburg Studienschwerpunkt: Elementarpädagogik Nebenfächer: Soziologie und Psychologie Abschluss: Diplom-Pädagogin (univ.)
10/2005 – 07/2007	Zusatzqualifikation Erwachsenenbildung, Universität Augsburg
04 – 09/2010	Zertifikatskurs Systemische Beratung, Konfliktmanagement und Organisationsaufstellung am Zentrum für Weiterbildung und Wissenstransfer (ZWW) der Universität Augsburg
04/2009 – 05/2013	Promotion im Fach Pädagogik an der Universität Augsburg

#### Beruflicher Werdegang

09/2007 – 02/2008	Forschungsstipendiatin am Deutschen Jugendinstitut e.V., München
03/2008 – 06/2008	Wissenschaftliche Hilfskraft Mitarbeit im BLK-Projekt „Kollegiale Beratung – Kompetenzentwicklung durch Netzwerke“ an der Universität Augsburg
06/2008 – 02/2012	Wissenschaftliche Mitarbeiterin Koordination des ESF-Projektes <i>UniMento</i> – Mentoring und Nachwuchsförderung an der Universität Augsburg
04/2009 – 03/2010	Lehrbeauftragte im Studiengang B.A. Erziehungswissenschaft der Universität Augsburg
11/2009 – 12/2010	Wissenschaftliche Mitarbeiterin Referentin der Universitätsfrauenbeauftragten an der Universität Augsburg
seit 02/2012	Wissenschaftliche Mitarbeiterin Teilprojektleitung zur bedarfsgerechten Entwicklung und Implementierung flexibler Teilzeitstudienmodellen im BMBF-Projekt <i>Für die Zukunft gerüstet</i> an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München

München, den 5.7.2013